

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Agnes Vaimann
HARIDUSASUTUSTES TÖÖTAVATE ERIPEDAGOOGIDE
AMETIALANE NÕUSTAMINE
Magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind (PhD)

Tartu 2021

Kokkuvõte

Haridusasutustes töötavate eripedagoogide ametialane nõustamine

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada haridusasutustes (lasteaias ja üldhariduskoolis) töötavate eripedagoogide ametialase nõustamisega seotud kogemused, teadmised ja ootused.

Küsimustikule vastas 67 eripedagoogi. Selgus, et töökogemuse lisandudes väheneb vajadus ametialase nõustamise järele õppija erivajaduste märkamise ja hindamise, õppetegevuse planeerimise, õpikeskkonna kujundamise ja õpetamise kompetentsidega seoses. Kõige kõrgemalt väärtustati võimalust saada nõustamist kogenud eripedagoogilt ning kindlale erivajadusele spetsialiseerunud kompetentsikeskustest. Lasteaias ja koolis töötavate eripedagoogide kogemused ja ootused ametialase nõustamisega seoses ei erinenud.

Õpetajatena ja eripedagoogidena töötavate spetsialistide ootused erinesid statistiliselt oluliselt õppetegevuse planeerimise, eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse ning professionaalse enesearendamise kompetentsides.

Märksõnad: eripedagoog, ametialane nõustamine, kompetentsid

Abstract

Professional counseling for special educators working in educational institutions

The aim of this master's thesis is to find out the experiences, knowledge and expectations related to the professional counseling of special educators working in educational institutions (kindergarten and general education school). 67 special educators answered the research questionnaire. The results of the questionnaire indicate that with the addition of work experience, the need for counseling decreases in the following areas of competence: noticing and assessing the special needs of the learner, planning of study activities, designing the learning environment and teaching. The opportunity to receive counseling from an experienced special educator and in competence centers specializing in specific special needs was rated highest. The experiences and expectations of special educators working in kindergarten and school did not differ significantly. The expectations of specialists working as teachers and special educators differed significantly in the areas of competence of educational planning, special pedagogical counseling, mentoring and professional self-development.

Keywords: special educator, counseling, competences

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade.....	6
Kaasav haridus ja õpetajad	6
Eripedagoogid kui tugispetsialistid haridusasutuses	9
Ametialase nõustamise vajalikkus	12
Ametialase nõustamise võimalused	15
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	21
Metoodika.....	22
Valim	22
Andmekogumine.....	23
Andmeanalüüs	24
Tulemused	25
Eripedagoogide teadmised ja ametialase nõustamise kogemused	25
Eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele	29
Tulemuste erinevused haridusasutuste ja ametikohtade alusel.....	33
Arutelu.....	37
Tänuõnad.....	41
Autorluse kinnitus	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisad	48
Lisa 1. Ankeet eripedagoogile/eripedagoogilise magistriharidusega õpetajale.....	48
Lisa 2. E-kiri uuritavatele	54

Sissejuhatus

Kaasav haridus seab kõrgeid nõudmisi nii õpetajatele kui ka kõikidele tugispetsialistidele. Varem, kui eripedagoogid töötasid õpetaja rollis ja tegelesid sarnase puudespetsiifikaga lastega erirühmades või eriklassides, olid toetamist ja lahendamist nõudvad olukorrad laste grupis pigem väikeste variatsioonidega. Kaasava hariduse tingimustes tuleb eripedagoogidel kui tugispetsialistidel vastavalt asutuses tekkivale vajadusele ennast väga erinevate õppijate mistahes puudespetsiifikaga kiiresti ja süvitsi kurssi viia. Kui haridusasutusse tuleb või seal leitakse erivajadustega õppija, siis oleneb tema hakkama saamine teda ümbritseva võrgustiku liikmete – õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad, arstid jne – heast koostööst. Järelkult peab tugispetsialist lisaks laste erivajadustele ja nende õpetamisele suutma orienteeruda haridus-, sotsiaalhoolekande- ja meditsiinisüsteemis, et nõustada ja teha koostööd inimestega ka väljaspool haridusasutust.

Eripedagoogi kutsestandardites (2018) on üheks kohustuslikuks kompetentsiks/töösaks professionaalne enesearendamine (B.2.6). Selle alla kuulub lisaks eneseanalüüsile ning kutse- ja erialasele enesetäiendusele ka oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse tervise säilitamine ning arendamine. Millised võimalused on tugispetsialistidel saada nõustamist, kui tööle ette tulevad situatsioonid tunduvad üle jõu käivat? Millised võimalused on täpsemalt eripedagoogidel saada ametialast nõustamist ning abi, et hoida ja arendada oma tööalast kompetentsi ning säilitada tervist? Eripedagoogide ametialast nõustamist pole autorile teadaolevalt Eestis varasemalt uuritud.

Teoreetiline ülevaade

Kaasav haridus ja õpetajad

Kaasava hariduse põhimõtteks on tagada kõigile õppijatele võimetekohane ja nende eripära arvestav haridus. Kaasavat haridust ja kooli seostatakse kitsamas mõistes peamiselt õppetööga ja erivajadustega õpilastega. Õppijatele on kool lisaks hariduse omandamise kohale sotsiaalse suhtlemise keskkonnaks. Seega on haridussüsteem parim keskkond kõikide inimeste sotsiaalseks kaasamiseks ning õppijale tugivõrgustiku loomiseks (Robo, 2014).

Eesti Vabariigi hariduspoliitika lähtub kaasava hariduse põhimõtetest. Eesti on liitunud kõigi oluliste rahvusvaheliste lepingutega, mis käsitlevad õigust haridusele. ÜRO puudega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid (1993) rõhutavad puudega inimestele teistega võrdsete hariduslike võimaluste loomist läbi haridusliku integratsiooni. UNESCO Salamanca deklaratsioon (1994) tähtsustab tavakooli kaasavat orientatsiooni ning võitlust diskrimineerivate hoiakutega, mille tulemusena paraneb haridussüsteemi tõhusus ning ka kulutasuvus. Euroopa Komisjoni võrdse kohtlemise direktiiv (2000) ja ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon (2006) rõhutavad puudega inimestele ligipääsu loomist kõikides eluvaldkondades, neid samaaegselt mitte diskrimineerides (Euroopa Eripedagoogika Arendamise ..., 2009). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri 2018. aasta raportist selgub, et kaasava hariduse kulutõhus rahastamismudel vajab veel optimeerimist. Inimõiguste deklaratsiooni artikkel 26 (2020) sätestab kõigi õigused haridusele ja annab vanematele eesõiguse lapse hariduse valimisel.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012) on välja toonud neli tuumikväärtust, mis on kaasava õpetaja töö lahutamatuks osadeks. Nendeks on mitmekesisuse väärtustamine õppijate hulgas, kõigi õppijate toetamine, meeskonnatöö ja isiklik professionaalne areng. Tuumikväärtused toetuvad omakorda põhipädevuse kolmele elemendile: hoiakutele, teadmistele ja oskustele.

Kaasava hariduse rakendamine seab õpetajale senisest oluliselt suuremaid väljakutseid. Õpetaja kutsestandard (2020) kohustab õpetajat toetama õppija arengut tema eripärast lähtudes, seda keskkonna ja õppetöö kujundamisel arvestama ning tegema õppija parimaks arendamiseks meeskonnatööd. Õpetaja kutsestandardi kohustuslikud kompetentsid seavad nõude, et õpetaja on pädev märkama hariduslike erivajadusi, valitavate kompetentside seas on nimetatud pädevus toetada hariduslike erivajadustega õppijat õppeprotsessis (B.2.7). Antud kompetents eeldab õpetajalt selle valdkonna terminoloogia ja õigusaktide tundmist, erivajaduste märkamist, kirjeldamist ning sobiva toe määramise

algatamist koostöös hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaatoriga (HEVKO). Õpetaja täidab arengu jälgimise kaarti ning kujundab õppijale sobiva õpikeskkonna, tegevused ja õppevara vastavalt nõustamismeeskonna soovitudele. Õpetaja analüüsib tugimeetmete tõhusust ja vajadusel viib sisse muudatused. Antud valitava kompetentsi olemasolul õpetaja nõustab ja juhendab lapsevanemaid, kolleege ja teisi õppijaga kokku puutuvaid isikuid, kuidas olla õppeprotsessis toetav. (Kutsekoda, 2020)

Häidkind ja Oras (2016) uurisid lasteaedades ja põhikooli esimeses kooliastmes töötavaid õpetajaid, tugispetsialiste ja juhtkonna liikmeid. Jõuti järeldusele, et kuna tavagruppidesse kaasatakse üha rohkem erivajadustega lapsi (õpetajate hinnangul õpib keskmiselt kolm erivajadusega last tavarühmas või –klassis), vajavad õpetajad uutmoodi ettevalmistust erivajadustega ja tavaõpilaste koosõpetamiseks, nendevaheliste grupiprotsesside juhtimiseks, keskkonna kohandamiseks, meeskonnatööks.

Samas uurimisrühmas hindas Külaots (2016) küsitluse ja vaatluse teel lasteaiaõpetajate (N=19) teadmisi, kogemusi ja hoiakuid seoses kaasava haridusega. Oma bakalaureusetöö raames jõudis ta järeldusele, et lasteaiaõpetajad suhtuvad kaasamisse valdavalt positiivselt, samas teadvustavad sellega kaasnevat lisatööd ning oluliselt suuremat koostöövajadust lapsevanemate ning tugispetsialistidega. Häidkind ja Oras (2016) võrdlesid lasteaia ja kooli andmeid ning selgus, et lasteaiaõpetajate suhtumine kaasamisse oli positiivsem kui algkooliõpetajate (N=21) oma. Kooliõpetajad tajuvad kaasava haridusega seoses lisatöö mahtu nähtavasti teravamalt, kuna klassitöö eest koolis vastutab õpetaja valdavalt üksinda, kuid lasteaias on rühmatöö eest vastutus jagatud rühma meeskonna liikmete vahel.

Seoses muutunud nõudmistega on õpetajatel õigustatud ootused tugispetsialistidelt saadavale abile, seda nii haridusasutusest kui ka väljastpoolt asutust. Räis, Kallaste ja Sandre (2016) uurisid kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusust. Uuringu tulemused on koondatud kolme teemaraportisse ning neid kokkuvõtvasse lõppraportisse. Lõppraportist selgub, et enamus tegevõpetajaid (N=995) vajaks rohkem teadmisi tööks erivajadustega õppijatega. Samas leidis 70% õpetajaid (N=697) (Räis, Sõmer, 2016), kes olid kokku puutunud erivajadustega õppijate liikumisega tavaklassist eriklassi, et sobiva toe korral oleks õppija võinud tavaklassis jätkata. Õigusaktidega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Põhikooli- ja gümnaasiumi ..., 2010) peab olema koolides tagatud õppijatele igakülgne toetus, tegelikkus päris niisugune ei ole. Erivajadustega õppija tavaklassi kaasamine teostatakse piiratud ressursside tingimustes, nt õpetaja vajadus abiõpetaja toe järele

klassitundides on suurem, kui suudetakse tagada. Piiratud ajaressurss ei võimalda õpetajal piisavalt keskenduda erivajadustega õppija toetamisele ning nõustamisele.

Toetamaks õpetajat on Räis jt (2016) oma uuringu lõppraportis toonud välja soovitusel klassides kinni pidada õppijate piirmäärast (kuni 24 õpilast põhikooli klassis) ning ühildada riikliku ja lihtsustatud õppekava õppematerjalid nii, et neid oleks tavaklassis realistlikum samaaegselt kasutada. Soovitusena tuuakse raportis välja ka ühiskondlike hoiakute muutmine, õpetajakoolituse õppesse erivajadusega õppija õpetamisega seotud temaatikate lõimimine, õpetajate ulatuslikum täienduskoolitustel osalemine. Raportis on soovitusena välja toodud ka tugispetsialistide arvu suurendamine, koolide nõustamine ja suuremates õppeasutustes eraldi HEVKO ametikoha loomine. Tõdeti, et HEVKO ülesandeid täidetakse tihti peale muu ametikoha kõrvalt ning seetõttu ei suudeta kolleege ja abi vajavaid õppijaid piisavalt toetada.

Haridusstatistika portaali Haridussilm andmetel oli tugispetsialistide arv 2017/18. õppeaastal 1266, sh eripedagooge 343. 2020/21. õppeaastal on tugispetsialiste 1705, sh eripedagooge 560. Kolme viimase aasta jooksul on tugispetsialistidest kõige rohkem lisandunud just eripedagooge. Samas ajavahemikus on suurenenud ka alushariduse eri- ja sobitusrühmade õpetajate arv 128-lt 185-le ja õpiabirühma õpetajate arv 673-lt 784-le. Kahjuks pole antud statistikas välja toodud HEVKO ametikohtade arvu. (Haridussilm, 2021) 2020. a avaldatud riigikontrolli auditi andmetel on veerandis Eesti koolides ja kolmandikus lasteaedades hariduse tugiteenused kättesaamatud (Riigikontroll, 2020).

Rahvusvahelises TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*) 2018.a uuringus osales 3004 Eesti koolide 7.-9. klassides õpetavat õpetajat ja 201 koolijuhti. Õpetajad tundsid end ainealaselt pädevatena, kuid alla poole õpetajatest märkis end pädevana erineva võimekusega laste õpetamisel. Viimasel viiel aastal kõrgkooli lõpetanud õpetajatest 27,3 % märkis, et ettevalmistuses ei pööratud piisavat tähelepanu erinevate võimetega laste õpetamisele, kuigi kaasava hariduse põhimõtteid on Eestis rakendatud kümmekond aastat ning 68,5 % vastajatest olid õppekavas olnud sellekohased ained (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, 2019).

Kivirand jt (2020) viisid läbi uuringu kaasava hariduse tähendusest ning tõhusa rakendamise teguritest. Kvalitatiivsest uuringust (intervjueeriti õpetajaid koolitavaid ja nõustavaid spetsialiste, N=15) selgus, et tõhusaks kaasamiseks on õpetajad valmis, kui neil on juhtkonna ning tugispetsialistide toetus ning abi. Juhtkonna poolt oodatakse toetust nii meeskonna loomisel, töökorralduse sobitamisel, õpetajate motiveerimisel kui ka sobivate koolituste võimaldamisel. Olulisena toodi välja õpetajate personaalse nõustamise vajalikkus nii asutuse sees kui ka asutuseväliselt. Tähtsustati asutusesisese mentorsüsteemi loomist

tegevõpetajatele, kes esmakordselt puutuvad kokku erivajadustega õppija kaasamisega. Õpetajate läbipõlemise vältimiseks ja professionaalsuse suurendamiseks soovitati supervisiooni võimaluse loomist. Samuti leiti, et kaasava hariduse valdkonnas hästi toime tulevaid õpetajaid tuleks tunnustada nii asutuse, omavalitsuse kui ka riigi tasandil, et innustada teisi nende eeskuju järgima.

Ühelt poolt on Eestis erivajadustega õppijate kaasamine tavalistesse haridusasutustesse edenenud üsna jõudsalt, erivajadustega õppijad teiste laste hulgas on pigem norm kui erand. Kõikidele õppijatele jätkuvalt kvaliteetse hariduse pakkumiseks peavad arenema õpetajate ettevalmistus kaasava hariduse rakendamiseks, täpsustuma õpetajatele esitatavad nõuded ja õpetajatele pakutavad tugimeetmed.

Eripedagoogid kui tugispetsialistid haridusasutuses

Erivajadustega laste õpetajana töötasid varem ja töötavad jätkuvalt paljud eripedagoogilise magistritasemel haridusega inimesed. Kui seni oli eripedagoogide peamiseks rolliks olla erivajadustega õppijate grupi õpetajad, siis alates 2013. a on loodud eraldi eripedagoogi kutsestandard (Kutsekoda, 2021). Eripedagoogid töötavad kaasava hariduse tingimustes üha enam haridusasutuse tugispetsialistina.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi on tugispetsialistid haridusasutuses eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Eraldi määrusega on täpsustatud koolide tugispetsialistide üldised ja erialaspetsiifilised kohustused (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ..., 2018). Sellest tulenevalt eeldatakse tugispetsialistidelt mitmekülgseid oskusi õpilaste toetamiseks, meeskonnatöö juhtimiseks, kolleegide nõustamiseks ja erinevate ametiasutustega suhtlemiseks. Tugispetsialistid on need, kes õppeprotsessi käigus hindavad ja toetavad õppijate üldist arengut, võimetekohast õppimist ning sotsiaalsete oskuste omandamist. Oma tööalastest pädevustest lähtuvalt teevad nad koostööd asutusesiseste ja -väliste spetsialistidega õppijat toetava võrgustiku loomisel ning hoidmisel. Vajadusel nõustavad ning koolitavad tugispetsialistid õppija tugivõrgustikku kuuluvaid inimesi. Tugispetsialistide peamised ülesanded lähtuvad nende kutsetele esitatavatest nõuetest, mis on kirjas kutsestandardites ning teenuste kirjeldustes. Kutse saamise ja taotlemise kord on fikseeritud kutseseaduses (2008).

Eripedagoogi kvalifikatsiooninõueteks on erialane magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon või eripedagoogi kutse (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ..., 2019). Eripedagoogide pädevusalas on õppija arengu- ja õpioskuste taseme fikseerimine, mõjutavate tegurite ja õpivajaduste välja selgitamine. Eripedagoogi ülesandeks on samuti õpetajate ja

vanemate nõustamine õppe planeerimisel ja läbi viimisel. Eripedagoog planeerib ja viib läbi rühma- ning individuaaltunde (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, 2018). Tase 7 ja tase 8 kutset omavate eripedagoogidele esitatavad nõudmised on konkreetselt lahti kirjutatud eripedagoogi kutsestandardites (2018). Eripedagoogi kutset saab anda Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool (magistriõppe lõpetamisel eripedagoog tase 7) ja Eesti Eripedagoogide Liit (tase 7 ja tase 8). Kutsestandardites on lahti kirjutatud kohustuslikud ja valitavad kompetentsid. Eripedagoogi kutsestandardi tase 7 ja 8 (2018) järgi on eripedagoogi kohustuslikud kompetentsid esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Eripedagoog, tase 7 ja 8 kohustuslikud kompetentsid (Kutsekoda, 2021)

Tase 7 sisu	Tase 8 lisanduv sisu
B.2.1 Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	
Erivajadustega õppija psüühiliste protsesside, kõne, käitumise, õpioskuste jm hindamine, kirjeldamine. Hindamistulemuste dokumenteerimine. Teiste erialaspetsialistide hinnangute (eri)pedagoogiline tõlgendamine.	Koostatud arengutaseme kirjelduste ning õppija dokumentide analüüsimine ning keerulisemate juhtumite puhul eksperdiks olemine.
B.2.2 Õppetegevuse planeerimine.	
Dokumentatsiooni koostamine. Teiste erialaspetsialistide kaasamine. Õppija arengut toetavate lisategevuste soovitamine. Õppevara valimine.	IÕK, IAK ja/ või käitumise tugikavade vormide välja töötamine, spetsialistide rühma juhtimine ja koordineerimine arvestades organisatsiooni eripära. Juhendamine õppevara valimisel, kohandamisel ja koostamisel.
B.2.3 Õpikeskkonna kujundamine.	
Füüsilise õpikeskkonna kujundamine. Vaimse õpikeskkonna kujundamine. Sotsiaalse õpikeskkonna kujundamine.	Asutusesiseste koostöövõrgustike juhtimine õppija erivajaduste märkamiseks, ennetamiseks ja lahendamiseks.
B.2.4 Õpetamine.	
Erivajadusega õppija õpieesmärkide seadmine. Õppeprotsessi kavandamine. Individuaalseid erivajadusi arvestav õpetamine, õppetegevuste kohandamine.	Lisaks kolleegidele üliõpilaste ja eripedagoogide juhendamine erivajadusega lapse õppe teemadel.
B.2.5 Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	
Õppija ja vanemate nõustamine. Kolleegide, juhtkonna ja teiste erialade spetsialistide nõustamine.	Kolleegide juhendamine õppija ja vanemate nõustamisel. Algajate eripedagoogide toetamine ja nõustamine, mentoriks olemine. Juhtkonnale ettepanekute tegemine koolituste korraldamiseks.
B.2.6 Professionaalne enesearendamine.	
Professionaalne eneseanalüüs. Oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse tervise hoidmine ja arendamine. Eripedagoogiline enesetäiendamine.	Eripedagoogide juhendamine oma töö analüüsimisel ja erialaste arenguvajaduste välja selgitamisel. Teiste erialaspetsialistide koolitamine eripedagoogilistel teemadel.

B.2.7 Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.

Arengu- ja õppekava ning muude dokumentide koostamine. Erivajadustega õppijatele suunatud õppevara kohandamine ja koostamine.	Õppevara retsenseerimine, eripedagoogiliste juhendmaterjalide koostamine. Õpetajahariduse ja/või eripedagoogika valdkonnade töörühmades osalemine. Eripedagoogika valdkonnaga seotud uurimistööde juhendamine, retsenseerimine ja/või läbi viimine, eksperthinnangu andmine. Ühiskondliku arvamuse kujundamine arenguliste erivajadustega õppijate arengut toetavate tingimuste vajalikkuse loomisel.
--	--

Märkus: Valitavateks kompetentsideks on juhtimine (B.2.8) ning eripedagoogika alane koolitamine ja juhendamine (B.2.9).

Tase 8 puhul eeldatakse oskust kolleege nõustada nii oma töö reflekteerimisel kui ka koolituste valimisel. Samuti oodatakse tase 8 spetsialistilt mentori ja koolitaja oskusi, millega teisi spetsialiste ja algajaid eripedagooge toetada. Seisuga aprill 2021 on Eestis seitse 8. taseme kutsetunnistusega eripedagoogi (Kutsekoda, 2021). Osa neist on pikaajalise töökogemusega praktikud ja osa töötavad koolitajate ning ülikooli õppejõududena. Ressurssi olla üle Eesti „juhendajaks eripedagoogidele oma töö analüüsimisel ja erialaste arenguvajaduste välja selgitamisel“, nagu kutse kirjeldus eeldab, seitsmel inimesel nähtavasti ei jätku.

Kutset läbiva kompetentsina (B.2.10) on välja toodud orienteerumine kehtivates õigusaktides ning riiklikes õppekavades. Eripedagoogilt eeldatakse soovi ennast täiendada erinevates valdkonna- ja ainealastes teadmistes ning praktikates arvestades õppekavast tulenevaid nõudeid. Igapäevaseks tegevuseks on suhtlusoskuse arendamine ning analüüsimine, et vastavalt olukorrale innustada ja tunnustada õppijaid, lapsevanemaid ja kolleege. Sellega seoses osata luua positiivset suhtluskeskkonda ja moodustada koostöövõrgustikke. Samuti on igapäevane oskus mõista ja analüüsida oma tugevusi ja nõrkusi, orienteeruda oma tööalastele eesmärkidele ning vajadusel paindlikult muutustele reageerida. Olulisel kohal on tänapäevaste IKT vahendite kasutamise oskus, mis muutub ühiskonnas vajab pidevat enesetäiendamist. Erialasele- ja eneserefleksioonile toetudes saab eripedagoog valida talle vajaminevad koolitused või sobivad nõustamisteenused.

Eripedagoogide professionaalseid oskusi on vähe uuritud. Saarna (2015) uuris eripedagoogide professionaalset enesemääratlust ja töömotivatsiooni. Tema uuritavateks olid eripedagoogika magistriõppe üliõpilased ja töötavad eripedagoogid (N=71). Uuringus leiti, et eripedagoogide professionaalne identiteet on kõrge olenemata tööstaažist. Samuti on sisemine motiveeritus kõrgem töökogemusega tudengitel ja juba töötavatel spetsialistidel.

Professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni vahel leidis uurija positiivsed seosed nii erialase töökogemusest ja kuni seitsmeaastase tööstaažiga eripedagoogidel. Sisemise motivatsiooni vähenemise ja identiteedi seoste muutumist märgati valimigrupis, kus eripedagoogid oli üle seitsme aasta töötanud. Siinkohal tõi Saarna välja, et edasist uurimist vajavad viimase valimigrupi identiteedi ja töömotivatsiooni seoste erinevad aspektid.

Tartu Ülikoolis on läbi viidud magistriharidusega või sellega võrdsustatud haridustasemega eripedagoogika osakonna vilistlaste uuring (Häidkind, 2018). Valimis oli 231 eripedagoogi, kes töötasid õpetajatena ja/või haridusasutuste tugispetsialistidena. Kõige paremaks hinnati ülikoolist saadud ettevalmistust, kuidas õpetamise raskusastet muuta, õppija erivajadusi hinnata ja õpetamist individualiseerida. Selgus, et eripedagoogid pidasid oma nõustamisalaseid teadmisi ja oskusi oma ettevalmistuses kõige nõrgemateks ning olid huvitatud täienduskoolitustest. 103 vastajat hindas ettevalmistust kolleegide (sh õpetajate juhendamine) nõustamiseks heaks või väga heaks ning 117 vastajat hindas heaks või väga heaks oma ettevalmistust seoses õppijate ja lapsevanemate nõustamisega.

Kuskohast on võimalik eripedagoogil endal saada erialast nõustamist, seda informatsiooni on raske leida. Üks osa erialasest nõustamist puudutab teadmisi ja oskusi, kuidas oma tööd paremini teha (kompetentsid B.2.1-2.5, 2.7). Kutsestandardis (Eripedagoog, 2018) on töö keskkonna eripärades välja toodud, et eripedagoog puutub tööalaselt kokku emotsionaalsete ja füüsiliste ohuteguritega ning tal peab olema võimekus tegutseda tavapärasest erinevates situatsioonides. Selliste olukordadega kokku puutumine on ohuks nii vaimsele, emotsionaalsele kui ka füüsilisele tervisele, mille tasakaalus hoidmise kohustus eripedagoogil nõutav on (kompetents B.2.6). Füüsilise tervise häirete puhul on arsti poole pöördumine elementaarne. Emotsionaalsete probleemide ja vaimse tervise puhul, isegi, kui abivajadus on fikseeritud, siis sobiva abi välja valimine võib mitmel põhjusel olla keeruline ja põhjustada omakorda lisapingeid. Eelnevat arvestades vajavad eripedagoogid oma eriala edendamiseks ja toetamiseks tugivõrgustikku, kelle poole pöörduda, et mitte tööalaselt läbi põleda ja halvemal juhul erialasest tööst loobuda.

Ametialase nõustamise vajalikkus

Refleksioon ja professionaalne enesearendamine on kohustusliku kompetentsina märgitud nii õpetajate kui ka eripedagoogide kutsestandardites. Seejuures mõistetakse refleksiooni kui kogemuse, tegevuse või elamuse mõtestamist, hindamist ja analüüsi, mille eesmärgiks on õppimise ja arengu toetamine endal või teisel inimesel (Kutsekoda, 2021).

Definitsiooni järgi on refleksioon aluseks nii nõustamise pakkumisele kui ka isikliku nõustamisvajaduse ja enesearengu suundade ära tundmiseks.

Krips (2003) on välja toonud, et refleksioon on eneseanalüüs, mis arvestab ja teadvustab eesmärgi. See on inimese isiklik soov teadlikult analüüsida olukordi ning püüda vaadelda neid ka kõrvalseisja vaatenurgast. Enda tegevust peegeldades on võimalik toetuda isiklikele kogemustele ja teadmistele, aga ka teadlaste poolt pakutud erinevatele seisukohtadele. Seega on refleksioon tihedalt seotud enesetäiendamisega.

Sarv ja Karm (2013) mõtestavad õpetajate puhul refleksiooni kui enda kogemustest lähtuvat tegevust, mis leiab aset õppimise eesmärgil, et paremini teadvustada teoreetilisi teadmisi, millele meie tegevus toetub ja oskust oma tegevust analüüsida ning vajadusel muuta. Refleksioon on üheks oluliseks komponendiks õpetaja professionaalse arengu juures ning avaldab mõju õpetamise kvaliteedile. Läbi refleksiooni on õpetajal võimalik leida tõhusaid või mittetöötavaid käitumismustreid, tuua klassiruumi sisse põhjendatud muudatusi ning suurendada teadlikkust oma õpetamise aluseks olevatest teoreetilisest teadmistest.

Muri (2014) uuris välise keskkonna mõju õpetajate refleksiooniprotsessile. Tema magistriltööst selgub, et õpetajad tajuvad koolikeskkonda kui reflekteerimist mitte soodustavat ning neid ajendab oma tööd analüüsima sisemine soov saada tagasisidet tehtule, et edaspidi parandada oma töö tulemuslikkust. Refleksiooni soodustavad usalduslikud suhted kolleegidega, ruumiline lähedus ning kohtumiste sagedus. Õpetajad ei soostu oma õpetamisega seotud röömudest ja muredest tööväliselt meelsasti rääkima.

Idealis on head reflekteerimise oskused eelduseks, et tervist kahjustavat stressikoormat ning läbipõlemist märgata. Käesel (2013) juhtis oma artiklis tähelepanu sellele, et õpetajate töö on keskmisest kõrgema stressitasemega ning õpetajate ametioskuste hulka kuuluvad head stressijuhtimise oskused. Stressiks loetakse pingeseisundit, mis on tekkinud kestvate või korduvate ärritajate toimele ning see väljendub ümbritseva keskkonnaga kohanemise raskustes. Stressi tekitavad üle jõu käivad ülesanded ning korduvad ebaõnnestumised. Stress võib olla nii negatiivne kui positiivne. Negatiivne pikaajaline stress võib viia läbipõlemiseni (Niitra, 2004). Õpetajate elukutse juures põhjustab stressi vajadus pidevalt suhelda paljude erinevate inimestega.

Taavet (2010) on magistriltöös välja toonud õpetajate töö stressirohkuse läbi erinevate uuringute. Olles küll keskendunud oma töös lasteaiaõpetajatele (N=1083) ning nende töö spetsiifikale, laienevad selles töös välja toodud stressorid teatud variatiivsusega ka kooliõpetajatele ja eripedagoogidele. Stressoriteks olid nii õpetajatöö nõudlikkus, töö eripärad ja töökorraldus, juhtimisprobleemid, suhted töökohal ning tööväliselt, füüsiline keskkond jne.

Tema tööst järeldus, et 25% lasteaiaõpetajatest kannatas enda hinnangul kõrge, sh 5% ülikõrge stressitaseme käes ning stressi põhjustas 65% ulatuses töö. Läbipõlemise ilmingud jäid selles uuringus õpetajatel oma hinnangul mõõteskaala keskmisele tasemele. Läbipõlemise uuringu piiranguna tõi Taavet välja, et tegemist on hetkeolukorra kirjeldamisega.

TALIS 2018 raporti (Taimalu jt, 2020) teises osas toodi välja õpetajate tööstressi uuringute tulemused. Antud tööst selgus, et 18% uuringus osalenud kolmanda kooliastme õpetajatest on kogenud tööl palju stressi. Oluline erinevus oli vanuse grupiti. Alla 30 aastastest õpetajatest koges stressi 25% ja üle 50 aastastest 15%. Antud näitajad viitavad selgelt vähesema töökogemusega õpetajate toetamise vajadusele. Erinevused stressi kogemise määras ilmnemid munitsipaalkoolide õpetajatel (18%) ja erakoolide õpetajatel (9%), mida seostati erinevate töötingimustega. Vähene seos oli tööstressi, töökeskkonna ja enesetõhususe vahel. Sellest järeldub, et töökeskkond ja usk enda tööga hakkama saamiseni pole õpetajate tööstressi põhiallikad. Stressoritena toodi välja vastutamine õpilaste tulemuste eest, erivajadustega õppijatele tundide ettevalmistamine ja kohandamine, dokumentide täitmisele kuluva aja rohkus, õpilaste tööde hindamise mahukus, korra hoidmine tundides ja õpilastepoolsete solvangutega toimetulek, vanemate tõstatatud probleemidega tegelemine ning üldine ajakulu tundideks ettevalmistumisel. Kõrge stressitase võib viia läbipõlemiseni või soovini töölt lahkuda.

Läbipõlemine on seisund, mis ilmneb inimestega töötavate erialade esindajatel ja mida iseloomustavad emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon ja vähenenud eneseteostus (Maslach & Jackson, 1981). Pärismaa (2017) tõi oma usutluses Astra Schultsiga välja läbipõlemise ennetamise keerukuse. Väliselt võib olukord kolleegidele paista kontrolli all olevana, kuid inimesel endal on tekkinud sisemised kahtlused. Olulisel kohal on läbipõlemise vältimisel juhtkonna ja kolleegide toetus. Alustavale õpetajale ja ka tugispetsialistile on kindlasti suureks abiks asutusesisese juhendaja/mentori olemasolu, kellega turvaliselt oma probleemide üle arutleda saab.

Tihti peetakse tööalast läbipõlemist üksikisiku probleemiks, kuna see avaldub töötaja terviseprobleemides, kurnatuses, kaaslastest distantseerumisena ja küünilise hoiakuna ning lõppkokkuvõttes ebaefektiivsusena, mis viib inimese eneseusalduse kaotuseni. Uuringutes (Maslach & Leiter, 2007) on jõutud järeldusteni, et läbipõlemise põhjustajaks on pigem sotsiaalne keskkond, milles inimesed töötavad. Uurijad tõid välja kuus ebakõla inimeste ja nende töö vahel, mis viivad läbipõlemiseni. Nendeks on ülekoormus, kontrolli puudumine oma töö üle, tehtud töö vähene tunnustamine nii materiaalselt kui ka moraalselt,

kollektiivitunde kadumine, ebaõiglus ja väärtuskonfliktid. Beyer-Henneberger (2016) toob lihtsustatult välja, et üleliigne koormus viib stressini ning sealt edasi läbipõlemiseni.

Kaasava hariduse rakendamisega lisandub õpetajate niigi suurele koormusele lisakohustusi. Järk järgult kohustuste kasvades ning nendega tasapisi kohanedes ei pruugi inimene märgatagi, millal saab ületatud koormustaluvus. Olles süvenenud oma töökohustustesse ja pidevasse enesetäiendamisse, et lisanduvate probleemidega hakkama saada, on lihtne kaotada kontakt kolleegidega või tajuda kontrolli puudumist tehtava töö üle. Soov teha oma tööd hästi ning samas oma teadmiste piiratuse tajumine võib viia ebaõiglustunde tekkimise või väärtuskonfliktini. Ennetamaks sellise olukorra kumuleerumist on vajalik erinevate nõustamisvõimaluste olemasolu haridusasutuse siseselt. Samuti on õpetajatele vajalik mugavalt kättesaadav info asutusväliste nõustamisvõimaluste kohta.

Ametialase nõustamise võimalused

Nõustamisele võib läheneda personaalselt või erialaspetsiifiliselt. Seega on nõustamist tänapäeval võimalik väga erinevalt mõtestada. McLeod (2007) sõnastab nõustamise kui tegevuse, kus muretsev inimene kutsub teise inimese endaga suhestuma, püüdes leida lahendust oma probleemile. Sarnaselt toimib nõustamine õppeasutustes. Õpilane või õpetaja pöördub oma murega tugispetsialisti poole, lootes leida lahendust. Olenevalt olukorrast järgneb individuaalne nõustamine või laiem meeskonnatöö. Eripedagoogi kutsestandard (2018) tase 7 kompetents A.2.5 eeldab, et selliseks nõustamistegevuseks on erialase magistrikraadi omandanud ülikoolilõpetaja pädev. Samas vajab ka tema ise erialast tööd alustades toetust.

Järgnevalt on koondatud ülevaade erinevatest ametialase nõustamise võimalustest, mida haridussüsteemis töötajatele rakendatakse. Võimalusi saab teatud määral grupeerida:

1. Riiklikult loodud ametialase nõustamise võimalused.

Algavale õpetajale on õpetajate koolituse raamnõuete määrusega (2019) ette nähtud kutseasta. Selle eesmärgiks on algajat õpetajat toetada ja aidata tal organisatsiooni sisse elada, ettetulevate probleemidele lahendust leida ning teooriat praktiliselt rakendada. Kutseasta tugiprogrammid on loodud Tartu ja Tallinna Ülikoolide juurde, kus viiakse läbi õpetajakoolitust. Kutseasta läbib õpetaja haridusasutuses määratud mentori juhendamisel ning kutseasta lõpeb õpetajapoolse eneseanalüüsi ja mentoripoolse tagasiside ning analüüsiga õpetaja tööalaste tegevuste kohta. Ülikool annab kutseasta läbimise kohta õpetajale vastavasisulise tunnistuse.

TALISE uuringus (Taimalu jt, 2019) tõi üle 90 % koolijuhtidest välja, et uute töötajatega tehakse administratiivne tutvustusring ning neid toetab kogenud kolleeg ja/või õpetaja. Õpetajate vaatenurgast jäid need protsendid 75 ümber (72,3-77,7%). Alla 20 % kuni viieaastase staažiga õpetajatest märkis, et neile oli määratud esimesel tööaastal mentor. Ise algajale õpetajale mentoriks olemist märkis ainult 7,5% uuringus osalenud õpetajatest. Seega on andmed selle küsimuse kohta, mil määral algajat õpetajat mentorite poolt toetatakse, mõneti vastuolulised.

Eesti Mentorite Koda (2020) sõnastab mentorluse koostöösuhtena mentori ehk juhendaja ja mentee ehk juhendatava vahel, et viimase potentsiaali avada ning eesmärgi saavutada. Mentorikoolitusi viivad läbi nii ülikoolid kui ka erakoolitusfirmad. Haridusasutustes, kus mentorprogrammi rakendatakse, on asutusesiseselt paika pandud mentorite ülesanded enne õppeaasta algust ning õppeaasta vältel, et aidata menteel kohaneda. Mentoriks eelistatakse määrata sama ainevaldkonna õpetaja, kuid kui tegemist on väikese asutusega, võib mentori ülesandeid täita õppealajuhataja.

Idealis on igale alustaval õpetajal haridusasutuses vähemalt ühe õppeaasta vältel oma mentor, kes aitab tööl ette tulevaid raskusi ületada ning algajal kolleegil oma tugevusi ning nõrkusi analüüsida. Usaldusväärne mentor võib saada võtmeisikuks, et algaja õpetaja või ka eripedagoog oma ametis end kindlana hakkaks tundma ning pikemalt oma ametisse jääks. Samuti on mentor esimesel kutseastal oluline, et mentee erialaselt kerkivate probleemide korral õpiks vältima tööstressi kuhjumist või tööalast läbipõlemist.

Haridus- ja noorteameti HARNO (kuni 01.08.2020 Innove) (2021) ja Eesti Mentorite Koja (2020) kodulehtedelt võib leida mentorkoolitusi asutuste juhtidele. HARNO (2021) pakub läbi Rajaleidja piirkondlike keskuste toetust meeskondadele ja tugispetsialistidele lähtudes lapsest. Kodulehel on mitmeid toetavaid materjale nii õpetajatele kui ka tugispetsialistidele erinevate olukordade lahendamiseks ning juhised juhtumipõhiseks tegutsemiseks. Kodulehel on samuti leitavad koolitused õpetajatele, juhtidele ning spetsialistidele eneseanalüüsi metoodika osas ning mentor- ja *coaching*programmid juhtidele. Tugispetsialistidele, sh eripedagoogidele suunatud nõustamist antakse last puudutava õppetöö, käitumise ja arengu teemadel ainult konkreetse juhtumiga seoses. Rajaleidja Harjumaa piirkonna juht Urve Sellenberg samas rõhutas Postimehele antud intervjuus, et kui õpetaja oma asutusest mingil põhjusel abi ei saa, siis on tal alati võimalus pöörduda piirkondlikku Rajaleidja keskusesse, et oma tööalastele väljakutsetele lahendusi leida (Antson, 2019).

Eesti Eripedagoogide Liit (2021) on loodud aastal 1990, eesmärgiga esindada ja kaitsta eripedagoogide kutsehuvisid ja aidata kaasa eripedagoogide ettevalmistamisele.

Koostöös eripedagooge ette valmistavate ülikoolidega laiendatakse võimalusi eripedagoogide erialaseks enesetäiendamiseks. Liit seisab hariduslike erivajadustega laste õiguste eest läbi Eesti hariduselu korraldamises osalemise ja organiseerib eripedagoogi kutse andmist.

2. Piirkonniti pakutavad ametialase nõustamise võimalused.

Asutusest väljaspool ehk piirkonniti võiks ametialast nõustamist pakkuda Rajaleidja (2021) kui teise tasandi nõustajad. Rajaleidja nõustamiskeskustes saavad esmajoones abi lapsed ja lapsevanemad, kui haridusasutuses on juba õppija probleemidega tegeletud, samuti, kui vajatakse erapooletut hinnangut. Rajaleidjasse pöördujaks võib olla nii laps ise, lapsevanemad kui ka kõik lapsega tegelevad võrgustiku töötajad. Samuti nõustatakse haridustöötajaid üldistes õppijaga seotud küsimustes ning kriisolukordades. Kodulehelt on leitav info riigis kehtestatud COVID-19 eriolukorraga seondult avatud õpetajate tugiliini kohta. Antud telefoni tugiliinil vastavad koolipsühholoogid, et toetada haridustöötajaid.

Tallinna Õppenõustamiskeskuse (TÕNK, 2020) juures tegutseb muuhulgas tugigrupp hariduslike erivajadustega (HEV) lastega töötavatele pedagoogidele. Tugispetsialiste antud sihtgrupis mainitud ei ole, kuid tegevad on kovisioonigrupid, kus sama tasandi spetsialistid saavad juhtumeid arutada ning lahendusi leida.

Tartu linnas on lisaks HARNO Rajaleidja keskusele Hariduse Tugiteenuste Keskus (HTK, 2020), kuhu saavad nõustamisele pöörduda nii õpetajad kui ka tugispetsialistid. HTK juures tegutsevad Tartu linna tugispetsialistide aineühendused, mis korraldavad koolitusi, seminare, kovisioone ning grupisupervisioone. Tartu linnas tegutseb lisaks HTK-le viis kompetentsikeskust: lasteaed Pääsupesa, lasteaed Rõõmupesa, Maarja kool, Kroonuaia kool ja Herbert Masingu kool. Nõustamist on võimalik saada ka kahest riigikoolist: Hiie koolist ja Emajõe koolist (Tartu, 2020). Kompetentsikeskuste kodulehtedel, mille aadressid on Tartu linna kodulehel kättesaadavad, on välja toodud nõustatavad valdkonnad ja sihtgrupid. Erivajadustega laste õpetamisele spetsialiseerunud koolide ja lasteaedade juurde loodud kompetentsikeskustes pakutakse nõustamist vanemate kõrval ka õpetajatele ning tugispetsialistidele.

Mitmes Eesti piirkonnas – Viljandi, Haapsalu, Saaremaa, Pärnu, Rakvere – on loodud lisaks Rajaleidja keskustele piirkondlikud keskused, kust haridusasutused saavad tugispetsialisti teenust tellida. Viljandi Päevakeskuse (2019) kodulehelt selgub pakutavate spetsialistide ja teenuste valik lastele ning haridusasutustele, kuid ei leidu otsest viidet eripedagoogide tööalasele nõustamisele. Saaremaa Laste ja Perede Tugikeskus (2019) töötab uudse „Silla mudeli“ alusel ning antud dokumendis on välja toodud ka nõustamised

haridusasutuste tugispetsialistidele. Pärnu Õppenõustamiskeskus (2019) pakub individuaalset psühholoogilist nõustamist täiskasvanutele, sh õpetajatele ja eripedagoogidele.

3. Haridusasutuses korraldatav ametialane nõustamine

Arenguvestlus juhtkonnaga on töötajate, sh haridustöötajate arendustegevuse lahutamatu osa. Arenguvestlus on eelnevalt kokku lepitud ja ette valmistatud protsess, mille käigus saab töötaja tagasisidet oma tehtud tööle ning selle põhjal seada eesmärged järgmiseks perioodiks. Tavapärane praktika on, et arenguvestlused toimuvad 1-2 korda aastas ja vestluse fookust hoitakse tööteemadel. Töötaja saab vestluse käigus oma eelneva perioodi õnnestumised ja ka ebaõnnestumised läbi mõelda ja rääkida, eesmärkide saavutamist takistavatele teguritele lahendust pakkuda, järgmise perioodi suhtes ettepanekuid teha ning avaldada oma isiklikke arengusoove ja koolitusvajadusi. Samuti on see tagasiside direktorile, kuidas saab tulemuslikumalt edasi liikuda. Konstrukttiivne tagasiside otsese juhi poolt on töötaja motivatsiooni oluliseks mõjuteguriks. (Jalak, 2010)

Eneseanalüüsi ja arenguvestluse tulemusel või mentori soovitusel saab paika panna oma koolitus- ja/või nõustamisvajadused valdkondades, mis täiendamist vajavad. Koolitused võib jaotada kolmeks: traditsioonilised loengu-seminari vormis koolitused, treening-koolitused käitumismudelite muutmiseks ja enesejuhtimise-alased koolitused. Eristatakse veel sisekoolitusi, kus koolitajaks on oma asutuse töötaja ning väliskoolitusi, kus koolitajaks on professionaalne koolitaja või spetsialist. (Jalak, 2010)

Olles refleksiooni tulemusel määratlenud oma koolitusvajaduse, on tähtis omada informatsiooni koolituste ning toetussüsteemide kohta. Koolitust valides on oluline teada kõiki koolituse aspekte alates õpiväljunditest kuni asukohani, kus koolitus toimub. Eesti on küll võrdlemisi väike, kuid tuleb teadvustada lisakulusid nii ajas kui ka rahaliselt, kui kursus toimub kodukohast kaugemal. Olles kursis koolitusinfo-ga võib juhtuda, et lähiajal viiakse antud kursus läbi ka lähipiirkonnas. Eestis on veebis täienduskoolituste infosüsteem Juhan (2020), kus saab valida koolitusi mitmete kriteeriumite alusel. Samuti on Tartu ja Tallinna ülikoolidel oma täiendõppekalender, kus info on pikemaajaliselt kättesaadav, kuid populaarsemad ja tasuta koolitused täituvad kiiresti.

Arenguvestluste tulemusel võib asutuses selguda, et sarnast koolitust vajab rohkem inimesi ning on võimalus koolitus ka asutuses korraldada, tellides koolitaja väljastpoolt asutust. Sellistel koolitustel on positiivne ühine infoväli, kus koolitajad koos töötavad. Negatiivseks võib osutuda, et kõigi oma kolleegide ees ei soovita koolitajale küsimusi esitada. Asutusevälisel täiendkoolitusel on tavapäraselt koos erinevatest asutustest koolitujad ning

kasutatavad näited ja küsimused on erinevad ning võivad samas kattuda koolitaja küsimustega. (Jalak, 2010)

Haridusasutustes on õpetajatele ja tugispetsialistidele toeks HEVKO, kelle ülesandeks on korraldada kaasava hariduse tingimustes erivajadusega õppijate võrgustikutööd nii asutusesiseste kui ka asutuseväliste meeskondadega. Konkreetsed kohustused paneb paika haridusasutuse direktor toetudes Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2018).

Arenguvestlustest võib ka selguda, et asutuse sees on sama tasandi töötajatel sarnaseid olukordi, mis vajavad lahendust. Üheks lahenduseks sellisele situatsioonile on lisaks tavapärasele kolleegilt nõu küsimisele võimalik moodustada asutuse siseselt kolleegide toetusgrupp ehk kovisioonigrupp. Kovisioonigrupi eesmärgiks on kolleegide omavaheline toetamine keeruliste situatsioonide läbiarutamisel, lahenduste pakkumisel ja ka heade tavade kujundamisel olukordades, mis pole tavapärased. (Jalak, 2010). Kovisioonigrupi eeliseks on struktureeritud lähenemine grupijuhiga juhtimisel võimalikult parema lahenduse leidmiseks. Kovisioonid on sobivad nii algajatele kui ka kogunud õpetajatele mobiliseerides asutuse sees olevaid võimalusi ja luues õpetajatele ja tugispetsialistidele tugivõrgustikku tööalaste probleemide lahendamiseks. Koolipsühholoogide kutsestandardis (2015) on kirjas ühe enesearendusvõttena regulaarne kovisioonides osalemine kutsetase 7 puhul ning kovisioonigruppide juhtimine kutsetase 8 puhul. Teistel haridusasutuste tugispetsialistidel toetavat võrgustikutööd kutsestandarditega sätestatud pole.

Kogunud õpetajatel ja spetsialistidel on ametialaseks edenemiseks vahel vaja valdkonda tundvat, kuid oma töökohavälist inimest, kes toetab õpetaja enda sisemiste ressursside teadvustamist. Beyer-Henneberger (2016) soovitusel läbipõlemise ennetamiseks on kasutada kogudustes ja haridusasutustes töötaval inimestel supervisiooni võimalusi. Supervisiooni ja Coachingu Ühing (2019) defineerib supervisiooni süsteemse nõustamisprotsessina inimestega töötavatele spetsialistidele. Supervisioonialaseid uurimusi on tehtud sotsiaaltöö (Hramtsova, 2008; Metsla 2014) ning lastekaitse (Merkuljeva ja Vesso, 2013) valdkondades. Oma olemuselt sarnanevad antud ametid tugispetsialisti tööga, sest ka eripedagoogide töövaldkonda kuuluvad tegevused inimestega erinevatest vanusegruppidest.

Supervisioon on alguse saanud sajand tagasi abistamisametites tegutsevate töötajate erialasest toetamisest. Läbi ajaloo ja kultuuriliste protsesside on supervisioon võtnud alates 1970ndatest suuna lähtuda inimesest ja keskenduda eesmärgistatud õppeprotsessile (Metsla, 2014). Siiraja (2014) on oma magistritöös toonud kokkuvõtvalt välja erinevad supervisiooni käsitlused. Selle järelendusena on supervisioon õppeprotsessina kulgev kogemuslik tööalane nõustamine, mille eesmärgiks on töötajate heaolu ning professionaalse arengu toetamine.

Supervisiooni on võimalik jagada individuaalseks, grupi- ning kõige laiemalt organisatsiooni supervisiooniks (Beyer-Henneberger, 2016; Hawkins & Shohet 2006). Superviisorit ehk inimest, kes juhib supervisiooni protsessi, on võimalik koolitada organisatsioonisiselt või tellida väljastpoolt. Mõlemal juhul on omad eelised ning puudused sarnaselt asutusesisese ja –välise koolitusega (Muri, 2014). Coladarci ja Breton (1997) on oma uurimuses toonud välja supervisiooni seose õpetaja efektiivsusega. Õpetajad, kes suhtusid supervisiooni positiivselt, tajusid eneseefektiivsust kõrgemalt. Üldisele efektiivsusele selles uuringus kinnitust ei leitud. Samas on välja toodud mitu supervisiooni efektiivsust mõjutavat tegurit. Nendeks olid keskkond, kus superviseeritakse, inimestevahelised suhted, jagatud arusaamad, selge eesmärk ja õpetajate vajaduste mõistmine.

Hramtsova (2008) on magistritöös uurinud sotsiaaltöötajate kogemusi ja ootusi supervisiooni suhtes. Selgub, et pooled sotsiaaltöötajad pole erinevatel põhjustel supervisioonidel osalenud, sh organisatsioon pole supervisiooni võimaldanud. Organisatsioonides, kus supervisiooni võimalust on pakutud, on osad töötajad võimalusest loobunud huvi, teadmiste ja motivatsiooni puudumise tõttu ning juhtkond pole leidnud sobivat vahendit nende töötajate innustamiseks. Supervisioonist teadlikumatel töötajatel on olnud suurem huvi supervisiooni vastu.

Merkuljeva ja Vesso (2013) on tegelenud lastekaitsetöötajate supervisioonisüsteemi välja töötamisega. Sotsiaalkindlustusamet on alates 2016. aastast pakkunud supervisiooniteenust lastekaitsevõrgustiku liikmetele. Lastega töötavatel õpetajatel ja tugispetsialistidel on võimalik antud tööalast nõustamist kasutada, kui nad on tegevad lastekaitsevõrgustiku töös, st juhtumi üheks osapooleks on kohalik lastekaitse (Sotsiaalkindlustusamet, 2018).

Juurak (2020) kajastas Tallinna Ristiku põhikoolis 2019/20. õppeaastal toimunud pikemaajalist supervisioonikogemust. Selles projektis osalenud koolitöötajad tõdesid, et sellist süsteemset supervisiooni vajaks kõik koolid, et avardada oma teadmisi ning minna edasi 21. sajandi kooli mudolini. Supervisioonis osalenud tõdesid, et said täiendavaid teadmisi nii erialasel kui ka isiklikul tasandil. Sellisel viisil toimuv süsteemne supervisioon aitab kindlasti parandada kooli sisekliimat kui ka viia sisse vajaminevaid muutusi kaasava hariduse tõhustamiseks.

4. Indiviidi võimalused nõustamist saada

Eelnevad nõustamisvõimalused on suunatud eelkõige erialaste probleemide lahendamisele. Oluline on märgata tööalase stressi kuhjumist ning läbipõlemise hoiatusi, sest need mõjutavad mitte ainult õpetajat ja spetsialisti ennast, vaid ka õpilasi ning mingist hetkest

ka kolleege, samuti eraelu. Tänapäeval on loodud kättesaadav võrgustik psühholoogidest ja psühhoterapeutidest, kelle seast valida endale sobivaim. Viimasel ajal on vaimsele tervisele laiemat tähelepanu pööratud ning loodetavasti annab see julguse inimestele oma probleemidega rohkem spetsialistide poole pöörduda. Üle kümne aasta toiminud veebilehele Peaasi.ee (2020) on koondatud vaimse tervise alane info kergesti kättesaadavas vormis, et inimestel oleks abi otsimine võimalikult lihtne.

Alates 2014. aastast pakutakse Eestis kogemusnõustamist. Kogemusnõustaja on inimene, kellel on kogemusi mingis kindlas valdkonnas ning lisaks kogemusnõustaja väljaõpe (Kogemusnõustajate Koda, 2021).

Õpetajate kutsestandardis (2018) on välja toodud, et nõustamist saab muuhulgas paluda tugispetsialistilt, samas kui eripedagoogide kutsestandardis (2018) jääb abi otsimise võimalus määratlemata. Eripedagoogidel on nõustamiskompetents, mis hõlmab kolleegide nõustamist; sisuks eelkõige nõustamine konkreetsete juhtumite osas. Algaja eripedagoogi või läbipõlemisohus kogenud eripedagoogi toetamiseks süsteemi kui niisugust loodud ei ole. See viib paratamatult uurimisprobleemini, kust, kellelt ja kuidas saavad eripedagoogid (tugispetsialistid, erivajadustega laste õpetajad) otsida vajadusel ametialast nõustamist ja tuge.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kaasava hariduse kontekstis on Eestis toimetatud juba üle kümne aasta. Täiendatud ja muudetud on õpetajaid ja eripedagooge koolitavate õppeasutuste õppekavasid, loodud on piirkondlikud keskused, aktiveerunud erialaühendused ja arenenud töökultuur haridusasutustes. Õpetajate ja eripedagoogide töö on emotsionaalselt ja eetiliselt keeruline ning töötajad vajavad nõustamist, et oma isiklikke ressursse paremini hallata.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada haridusasutustes (lasteaias ja üldhariduskoolis) töötavate eripedagoogide ametialase nõustamisega seotud kogemused, teadmised ja ootused. Töö eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on eripedagoogide kogemused ja teadmised ametialase nõustamise võimaluste kohta?
2. Millised on eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele?
3. Mille poolest erinevad eripedagoogide ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab lasteaias või koolis?
4. Mille poolest erinevad eripedagoogide ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab õpetajana või tugispetsialistina?

Metoodika

Valim

Haridusstatistika virtuaalse keskkonna Haridussilm 2020/21. õppeaasta andmetel töötas koolieelsetes lasteasutustes 199 ja üldhariduskoolides 361 eripedagoogi (kokku 560). Valimi moodustamise aluseks olid lasteaedades töötavad 116 magistrikraadi või vastavat kvalifikatsiooni omavad ja 262 üldhariduskoolides töötavat eripedagoogi. Lisaks üks doktorikraadiga eripedagoog (kokku 379). Eesmärgistatud valim (Õunapuu, 2014) koosnes lasteaedades ja üldhariduskoolides töötavatest vähemalt magistriharidusega eripedagoogidest (eripedagoogid, eripedagoogid-logopeedid, eriklassis või erirühmas töötavad eripedagoogilise haridusega õpetajad) üle Eesti. Uurimuses osales kokku 67 inimest. Tabelis 2 on välja toodud valimisse kuuluvate eripedagoogide töökohad, ametid, haridus ning töökogemus.

Tabel 2. Valimi kirjeldus

Töökoht	N	Amet	N	Haridus	N	Töökogemus	N
Kool	37	Eripedagoog	46	3+2 magistriõpe	36	>10a	33
Lasteaed	17	Eripedagoog ja õpetaja	14	5 a eripedagoogika bakalaureuse- või diplomiõpe	13	2-5a	20
Lasteaed ja kool	10	Õpetaja	7	muu bakalaureusehariduse- + eripedagoogika magistriõpe	9	6-10a	14
Muu	3			5+2 teadusmagistriõpe	2		
				Muu	7		

Eripedagoogilise hariduse järgi oli 53,7% 3+2 magistriõppe lõpetanuid. Loetelust erinevalt defineerisid oma hariduse 10,4% vastanutest, sh üks PhD haridusega vastanu, üks välismaal eripedagoogilise magistriõppe läbinu ning viis inimest, kes märkisid kõrghariduse ja eripedagoogika.

Vastanutest 55,2% töötas koolis, 25,4% lasteaias, 14,9% mõlemas ning 4,5% nimetasid töökohana „erikooli“, „HEV laste kooli“, „tugiõpet pakkuva kooli“. Eripedagoogidena töötas 68,7%, õpetajatena 10,4% ja mõlemal ametikohal 20,9% valimist. Lisaks täitis üks vastanutest direktori ja kaks HEVKO kohustusi.

Töökogemus eripedagoogi pädevusi nõudval töökohal oli üle 10 aasta 49,3 % vastanutest. Alla aastase töökogemusega eripedagooge valimis ei olnud. Eripedagoog tase 7

kutset omas 26,9% ja õpetaja kutset 19,4% vastanutest. Eripedagoogika magistriõppe praktika juhendamise kogemus oli 58,2% vastanutest ning eripedagoogika eriala magistritöö kirjutamist oli juhendanud 6% vastanutest.

Andmekogumine

Mõõtevahendiks oli ankeetküsimustik. Küsimustiku koostas töö autor toetudes erinevatele, eelnevalt läbi töötatud kirjandusallikatele (Beyer-Henneberger, 2016; Eripedagoog, tase 7, 2018; Hawkins & Shohet, 2006; Jalak, 2010; McLeod, 2007; Õunapuu, 2014).

Ankeet on jagatud töö eesmärgist tulenevalt järgmisteks teemaplokkideks: eripedagoogi kompetentsid, ametialane nõustamine ja üldandmed (vt lisa 1). Küsimustiku kahes esimese plokis on üheksa valikvastustega suletud küsimust ning kolm avatud küsimust. Ametialase nõustamisega seotud kogemusi, teadmisi ja oskusi uuriti valikvastusega küsimustega 1, 4 ja 6 ning täpsustati avatud küsimustega 2 ja 3. Ootuseid ametialasele nõustamisele uuriti valikvastustega küsimustega 5 ja 7-10. Üldandmeid koguti küsimustega 13 - 18, lisaks neile küsimustega 11-12 ametialase nõustamise plokist.

Esmaselt koostatud ankeeti paluti täita kolmel eripedagoogil, kelle soovitusel korrigeeriti küsimuse nr 6 sõnastust (asendati sõna *jõustamine* sõnaga toetus, kuna „jõustamine“ polnud üheselt mõistetav), täpsustati küsimuses nr 8 valikvastustes oleva kogemusnõustaja mõistet (lapsevanem või vastava puudega tegeleva liidu esindaja), võeti ankeedist välja küsimus stressi kohta, kuna see ei kattunud töö eesmärgi ja uurimisküsimustega ning lisati küsimus nr 19 (Seoses uuritava teemaga soovin veel lisada). Pilootankeetide vastuseid valimisse ei lisatud, kuna ankeeti muudeti. Töö autoril on 14-aastane töökogemus erinevatel eripedagoogilisi pädevusi nõudvatel ametikohtadel: HEV õpilaste klassiõpetajana (1a), erirühma õpetajana (3 a), toimetulekuklassi õpetajana (1 a), logopeedina (2 a) ja sobitusrühma õpetajana (7 a). Seega on nii kooli kui ka lasteaia kogemusi.

Eesti Riigi Infoportaali (2021) andmetel oli haridusasutusi, kus valimisse sobivad inimesed töötasid, Eestis kokku 1130. Samalt lehelt saadi õppeasutuste avalikud kontaktid. Seejärel külastati iga õppeasutuse kodulehte ning koostati eripedagoogide nimekiri koos kontaktmeilidega. Kontaktmeilid jagunesid kolmeks: isiklikud meiliaadressid, töökohaga seotud meiliaadressid ja kaudsed meiliaadressid. Viimaste hulgas olid asutuste üldmeilid, direktorite või õppealajuhatajate ja erialaühenduste meilid, mille kaudu oli võimalik eripedagoogidele ankeeti edastada. Ankeedi täitmine oli vabatahtlik ja anonüümne.

LimeSurvey küsitluskeskkonnas koostatud elektrooniliselt täidetav ankeet koos kaaskirjaga (vt lisa 2) edastati kontaktidele aprillis 2021 vastavalt olemasolevale meiliaadressile: isiklike ja töö meilide puhul otse uuritavale ning kaudsete meilide puhul palvega ankeet edastada asutuse eripedagoogile. Ankeedi täitmiseks oli aega kaks nädalat. Viis päeva enne lõpptähtaega saadeti välja meeldetuletus. Uurimuseks väljastati 346 meili, lisaks saadeti palve ankeedi edastamiseks Eripedagoogide Liidu listi kaudu. Tähtajaks laekus 67 korrektselt täidetud ankeeti (19%). Igal vastajal oli võimalik esitada ainult üks salvestatud vastustega ankeet. Lisaks neile oli küsimustikku avatud 122 korral, kuid vastuseid polnud salvestatud.

Andmeanalüüs

Saadud andmed kanti *LimeSurvey* keskkonnast üle tabelarvutusprogrammi *MS Excel*, kus vastused kodeeriti vastavalt edasisele andmeanalüüsile arvandmeteks ja eraldati avatud küsimuste vastused. Kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutati andmeanalüüsi paketti *IBM SPSS 22*. Hinnangute analüüsimiseks kasutati sagedustabelit ja erinevuste hindamiseks T-testi. Avatud küsimuste (kvalitatiivsed andmed) analüüsimiseks kasutati andmeanalüüsi *QCAmap* tarkvara. Vastustest moodustati kategooriad ning nende alla alamkategooriad. Reliaabluse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris vastuseid uurijast sõltumatult. Seejärel võrreldi saadud kategooriaid omavahel, arutleti erinevuste üle ning jõuti konsensuseni.

Tulemused

Tulemused esitatakse kolmes alapeatükis. Esimeses alapeatükis on vaadeldud eripedagoogide ametialase nõustamise kogemusi, teadmisi võimalustest ja teises alapeatükis ootusi.

Kolmandas alapeatükis on võrreldud eripedagoogide ametialase nõustamise kogemusi ja ootusi sõltuvalt sellest, kas eripedagoog töötab lasteaias või koolis ning kas ta töötab eripedagoogina või õpetajana.

Eripedagoogide teadmised ja ametialase nõustamise kogemused

Esimesele uurimisküsimusele, millised on eripedagoogide ametialased kogemused ja teadmised ametialase nõustamise võimalustest, otsiti vastust kolme valikvastustega küsimusega (küsimustikus nr 1, 4 ja 6) ja täpsustati kahe avatud küsimusega (nr 2 ja 3).

Vastanutel paluti küsimuses meenutada oma esimest tööaastat ning analüüsida, millistes eripedagoogi kompetentsi kuuluvates tööosades ta tuge vajab ja kas ta seda ka sai (vt tabel 3).

Tabel 3. Kogemused 1. tööaastal eripedagoogi kohustuslike kompetentside järgi (N=67).

Tööosad	Vajasin tuge			Sain tuge
	Jah	Pole kindel	Ei	
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	28	12	15	12
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	27	12	17	11
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	24	18	13	12
Õppetegevuse planeerimine	21	18	13	15
Professionaalne enesearendamine.	20	16	14	17
Õpetamine.	18	17	27	5
Õpikeskkonna kujundamine	8	13	35	11

Kõige rohkem vajati esimesel tööaastal tuge eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse tööosas (41,8%) ning õppija erivajaduste märkamisel ja hindamisel (40,3%). Toe vajadus oli kõige väiksem õpikeskkonna kujundamisel (52,2%). Enim tuge saadi professionaalses enesearendamises (25,4%) ja õppetegevuse planeerimises (22,4%).

Kogemuse täpsustamiseks paluti vabalt kirjeldada, mis valmistas magistriõppe lõpetamise järel tööle minnes kõige enam raskusi (küsimus nr 2). Vastustes märgiti raskusi

kirjeldavad karakteristikud ning need koondati viide kategooriatesse. Tabelis 4 on esitatud kategooriate all välja toodud karakteristikud koos näidetega.

Tabel 4. Enim raskusi valmistanud karakteristikud.

Kategooriad	Kategoriseerimise alus	Näited
Teooria sidumine praktikaga	Teooria praktikasse, distsipliin, dokumentatsiooni täitmine, puuduv teooriataust	„kas suudan piisavalt hästi rakendada kõike õpitut“, „Oskus tööd teha korraga rohkem kui kahe lapsega“, „dokumentatsiooni koostamine“
Keskkond	Kohanemine, füüsiline keskkond	„Ei saanud ma aru, kuhu või kelle ridadesse ma kuulun“, „puuduv tööruum“, „puuduvad töövahendid“
Toetamine ja nõustamine	Mentorsüsteem, läbipõlemine, ajaplaneerimine, nõustamine, pere kaasamine	„polnud kogemusi vahetada“, „keegi ei andnud ka tagasisidet“, „Õpilase pere/kodu kaasamine tema sotsiaalse arengu toetamisse“, „Töö tundus alguses väga mahukas“
Enesekehtestamine	Selgitustöö kolleegidele, lapsevanemad	„kolleegide arvates on eripedagoog kui "võluvits", mis kõik korda teeb“
Raskusteta	Eelnev töökogemus, raskusi polnud	„töötasin samal kohal ka ennem magistrisse astumist“

Veel paluti küsimusega nr 3 lisada, kellelt saadi alustava eripedagoogina oma töös enim abi. Vastustes märgiti 105 abi osutanud karakteristikut ning koondati need nelja kategooriatesse. Tabelis 5 on kategooriad koos karakteristikute ja esitatud näidetega.

Tabel 5. Enim abi osutanud karakteristikud.

Kategooriad	Kategoriseerimise alus	Näited
Asutusesisene tugi	Meeskonna tugi, juhtkonna tugi, lapsevanemate koostöö, kooli psühholoogi tugi, HEVKO tugi, õpetajate tugi, koostöö, logopeedi tugi, kolleegide tugi, mentorluse tugi	„Kolleegid aitasid, kui vaja“, „Õppealajuhatajalt, kes enne tegi majas eripedagoogi tööd“, „samas asutuses töötavatelt

		tugispetsialistidelt kovisioonide abil“, „oma mentorilt koolis“
Erialased kontaktid	Ülikooliaegne juhendaja praktikalt, teiste eripedagoogide tugi, kursusekaaslaste tugi	„Ülikooli kursusekaaslastelt“, „saadud tutvused praktikajuhendajate näol“
Enesetäiendamine	Iseenda tugi, koolitused, ülikooli õppematerjalide tugi, ajakohane kirjandus,	„sest loengumaterjalid võimaldavad alati nende poole tagasi pöörduda kõhkluste ja kahtluste korral“
Asutuseväline tugi	KOV haridusametnik, KOV tugispetsialistid, majaväline asutus	„Kohaliku omavalitsuse haridusametnikult“

Selgus, et kõige enam saadi tuge asutuse seest ja ülikoolist jäänud kontaktide kaudu.

Vastajatel paluti küsimusega nr 4 hinnata oma praeguseid teadmisi ja oskusi järgmistes eripedagoogi kutsestandardis sõnastatud tööosades skaalal 1-5. Seejuures tuleb arvestada, et pooled vastajatest olid erialast tööd teinud juba üle 10 aasta. Oma oskusi hinnati kõige tugevamaks õppija erivajaduste märkamises ja hindamises (väga hea 41,8% ja hea 50,7%). Samuti oldi kindlad oma õpikeskkonna kujundamise, õppetegevuse planeerimise ning õpetamise pädevustes. Kõige enam varieerusid vastajate hinnangud enda arendus-, loome- või teadustegevuse kompetentsile eripedagoogika valdkonnas, kus 10,4% vastanutest hindas oma oskusi väga madalaks ja 22,4% madalaks, samas kui 28,4% hindas oma oskusi samas valdkonnas väga heaks (vt tabel 6).

Tabel 6. Teadmised ja oskused eripedagoogi kohustuslike kompetentside järgi (N=67).

Tööosad	4	5	3	2	1
Õppetegevuse planeerimine.	39	20	8	0	0
Õpetamine.	35	23	8	1	0
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	34	28	5	0	0
Professionaalne enesearendamine.	34	18	13	2	0
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	33	16	17	1	0
Õpikeskkonna kujundamine.	31	29	7	0	0
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	19	5	21	15	7

Märkused: 1 - väga madal, 2- madal, 3- rahuldav, 4- hea, 5- väga hea.

Uurimaks, milliseid ametialase nõustamise ja toetuse võimalusi eripedagoogid/õpetajad teavad ja/või on kasutanud anti uurimisküsimuses nr 6 loetelu erinevatest võimalustest ning paluti märkida kõik võimalused, mida teatakse, on kasutatud või ei teata. Tabelis 7 on kajastatud vastajate poolt välja valitud variandid.

Tabel 7. Erialase nõustamise võimalused.

Ametialase nõustamise võimalused	Tean seda võimalust	Olen kasutanud seda võimalust	Ei tea seda võimalust
Kutseaasta alustavale õpetajale	47	6	14
Individuaalne supervisioon (eripedagoogi/õpetajat toetab väljaõppinud juhendaja)	47	7	13
Grupisupervisioon (mitut eripedagoogi/õpetajat toetab üks väljaõppinud juhendaja)	44	10	13
Psühholoogiga konsulteerimine	43	21	3
Mentori määramine alustavale eripedagoogile	36	10	21
Kovisioon (regulaarne kohtumine/arutelu teise eripedagoogi/õpetajaga kogemuste vahetamiseks)	31	32	4
HEVKO poolne nõustamine	27	35	5
Kolleegiga ainesektsioonis nõu pidamine	14	53	0
Arenguvestlus juhtkonna esindajaga	12	54	1
Juhtkonnaga nõu pidamine	10	55	2
Asutusesisene koolitus (osalevad koos töötavad kolleegid)	9	56	2
Täiendkoolitus/asutuseväline koolitus (osalevad erinevate asutuste töötajad)	9	58	0
Kolleegiga (kursusekaaslane, liidukaaslane) nõu pidamine	7	60	0
Kolleegiga töökohal nõu pidamine	4	63	0

Enim teatakse nimetatud võimalustest kutseaastat alustavale õpetajale ja individuaalset supervisiooni (mõlemad 70,1%), samas on neid võimalusi kõige vähem kasutatud (vastavalt 9,0% ja 10,4%). Enim kasutatud võimalus on kolleegiga töökohal nõu pidamine (94%).

Vastuseks 1. uurimisküsimusele, millised on eripedagoogide ametialased kogemused ja teadmised ametialase nõustamise võimalustest, saadi järgmised tulemused. Esimesel tööaastal hindasid vastanud üheks keerukamaks tööosaks õppija erivajaduste märkamise ja hindamise. Kogemuse lisandumisel hinnati aga antud oskust endal kõige tugevamaks. Sarnast muutust toodi välja ka õppetegevuse planeerimise tööosas. Kindlalt tundsid eripedagoogid end esimesel tööaastal ning vastamise hetkel õpikeskkonna kujundamisel. Eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse tööosa, milles esimesel tööaastal kõige rohkem tuge vajati, on praegu hinnatud jätkuvalt keskmiseks, 25,4% vastanutest pidasid oma oskusi rahuldavaks.

Esimese tööaasta suurimaks väljakutseks oli teooria sidumine praktikaga. Abi saadi valdavalt haridusasutuse sisestelt meeskondadelt, kuid olulisel kohal olid ka õpingute ajal loodud erialased kontaktid. Suurimaks abiks peetigi võimalust kolleegiga töökohal nõu pidada, samuti peetakse vajadusel nõu kursuse- või liidukaaslastega. Olulisele kohale jäävad koolitused nii asutuste sees kui ka väljaspool haridusasutust. Kuigi kutseasta, supervisiooni ja mentorsüsteemi võimalusi teati, oli nende kasutus väga madal. Kovisiooni võimalused on peaaegu võrdselt nii teatud (46,3%) kui ka kasutusel (47,8%).

Eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele. Uurimisküsimusele otsiti vastust nelja valikvastustega küsimusega (küsimustikus nr 5, 7, 8 ja 10) ja täpsustati ühe avatud küsimusega (nr 9).

Vastajatel paluti küsimusega nr 5 hinnata oma ootusi ametialasele nõustamisele, et toime tulla tööalaste olukordadega järgmistes eripedagoogi kutsestandardis sõnastatud tööosades skaalal 1-5. Tabelis 8 on eripedagoogide ootused nõustamisele tööosade kaupa.

Tabel 8. Ootused nõustamisele kohustuslike kompetentside järgi (N=67).

Tööosad	2	1	3	4	5
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	31	14	19	0	3
Õppetegevuse planeerimine.	24	19	22	1	1
Õpikeskkonna kujundamine.	22	26	15	4	0
Õpetamine.	27	21	13	4	2
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	25	12	23	4	3
Professionaalne enesearendamine.	19	21	16	9	2
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	25	8	18	10	6

Märkus: 1 - ei vaja nõustamist, 2- vajan vähesel määral/harva nõustamist, 3- vajan mõnikord nõustamist, 4- palju nõustamist / vajan sageli, 5 - vajan nõustamist väga suurel määral/väga sageli.

Selgus, et seoses õppija, õppetegevuse, õpikeskkonna ja õpetamisega vajadust ametialase nõustamise järele kõrgeks ei peetud (hinnanguid 4 ja 5 oli kõige vähem). Kõige vähem nõustamist vajatakse õpikeskkonna kujundamisel (38,8%), vähesel määral vajatakse nõustamist õppija erivajaduste märkamise ja hindamise osas (46,3%). Nõustamisootused olid

kõige kõrgemad eripedagoogika arendus-, loome- või teadustegevuse valdkonnas, kus vajati sageli (14,9%) ja väga sageli (9,0%) nõustamist.

Küsimusega nr 7 uuriti, kes sobiks eripedagoogi/õpetajat ametialaselt nõustama ning paluti märkida kõik võimalikud variandid. Võimalike nõustajate valik on välja toodud tabelis 9.

Tabel 9. Võimalikud nõustajad.

Ametialane nõustaja	Jah, sobib nõustama	
	%	N
Pikema töökogemusega eripedagoog/õpetaja	91	61
Kindlale erivajaduste liigile spetsialiseerunud eripedagoog	85,1	57
Kogemusnõustaja (lapsevanem või vastava puudega tegeleva liidu esindaja)	62,7	42
Ülikooli õppejõud	62,7	42
8. taseme kutsega eripedagoog	47,8	32
Autoriteetne kolleeg või juht	44,8	30
Sama haridusastme või asutusetüübi psühholoog	38,8	26

Enim hinnati ametialase nõustajana pikema kogemusega eripedagoogi/ õpetajat (91%) ja kindlale erivajaduste liigile spetsialiseerunud eripedagoogi (85,1%). Antud valikust kõige vähem nimetati nõustajana sama haridusastme või asutusetüübi psühholoogi (38,8%).

Küsimusega nr 8 uuriti, milline institutsioon võiks pakkuda tööalast nõustamist eripedagoogile/õpetajale ning paluti samuti märkida kõik võimalikud variandid (vt tabel 10).

Tabel 10. Võimalikud nõustamist pakkuvad asutused.

Nõustamist pakkuv asutus	Jah, võiks pakkuda nõustamist	
	%	N
Kompetentsikeskustes (haridusasutustes, mis on puudespetsiifiliselt pädevad nõustama)	80,6	54
MTÜ Eesti Eripedagoogide Liit/ Eesti Logopeedide Ühing	76,1	51
Tartu Ülikoolis/ Tallinna Ülikoolis	76,1	51
HARNO Rajaleidja maakondlikes keskustes	50,7	34
Kohaliku omavalitsuse loodud keskuses	28,4	19
HARNO riiklikus keskuses	25,4	17

Vastanutest 80,6% leidis, et kompetentsikeskused võiks pakkuda puudespetsiifilist nõustamist. Võrdselt 76,1% sooviti näha nõustavate asutustena erialaliitused ja eripedagoogikat õpetavaid ülikoole. Pooled vastanutest (50,7%) näevad nõustava asutusena

HARNO Rajaleidja maakondlikke keskusi. Veerand vastanutest leiavad, et nõustamiseks on sobivad kohaliku omavalitsuse loodud keskused ja HARNO riiklik keskus.

Avatud küsimusega (nr 9) uuriti, millist täiendavat ettevalmistust ja/või motiveerimist on vaja, et eripedagoogid oleksid ise valmis ametialaselt nõustama teisi eripedagooge/õpetajaid. Vastustest leiti 89 karakteristikut, mis olid motivatsiooniga seotud. Karakteristikud jaotati kategooriateks, mis omakorda jaotati kahe peakategooria alla. Nõustamist motiveerivad tegurid on kirjeldatud tabelis 11.

Tabel 11. Nõustamist motiveerivad tegurid

Kategooria	Kategoriseerimise alus	Näited
Nõus nõustama		
Kogemus ja enesetäiendamine	Kogemuste baasil motiveeritud nõustama. Nõus nõustama kui koolitust saab. Motiveeritud juhul kui näeb kolleegide tunde. Nõus nõustama selgetel alustel/teemadel. Motiveeritud nõustama, kui on piisavalt kogemust kogutud. Nõus nõustama kui saavutab enesekindluse töös. Nõus nõustama peale individuaalset supervisiooni.	„Sihtrühm peaks olema homogeenne“, „koolitused (mentorlus, kogemusnõustamine)“, „Kuid kindlasti on mul palju juurde õppida ja areneda vaja, et saaksin ennast nõustajana välja pakkuda“, „Kõige rohkem tunnen eripedagoogina puudust med. valdkonna koolitustest ja nõustamisest. Lastepsühhiaater, vaimse tervise õde, neuroloog, füsioterapeut, kõne- ja kuulmis-, perearst jmt“
Töö osana, ajaressurss, tasustamine	Ettevalmistust pole vaja, nõus nõustama. Nõustamine toimub juba töö osana. Motiveeritud kui aega on nõustamiseks. Nõus nõustama, kui nõustamine kuulub tööaega. Nõus nõustama tasustatult.	„Koolitusi ja tasustamist“, „Aega ja energiat on selleks vaja“, „Motivatsiooni osas võiks olla tööaeg reguleeritud (kontaktunnid, ametialane nõustamine, enesearendus)“
Pole nõus nõustama		
Pole nõus nõustama	Ei ole motiveeritud nõustama. Lisamotiveerimist ei vaja, mittenõustumine haridussüsteemi tõttu.	„Tööd on nii palju, et teiste nõustamiseks ei jää aega ega tahet“
Mittetäielik vastus küsimusele	Ei oska öelda Ei ole vajadust.	

Teisi eripedagooge teatud tingimustel oli nõus nõustama 88% vastanutest. 52% nõustamisega nõustunutest sooviks saada lisakogemust, supervisiooni ning koolitusi

meditsiini- ja andragoogika valdkondades. 19% vastanutest on nõustamine seotud tööaja ja tasustamisega. Erinevatel põhjustel pole kolleege nõus nõustama 6% vastanutest.

Küsimusega nr 10 uuriti valmidust nõustada eripedagooge/ õpetajaid arvestades eripedagoogi kompetentse. Vastata paluti skaalal: jah, olen valmis nõustama, pole kindel, kas olen valmis nõustama, ei ole valmis nõustama ning olen nõustanud. Nõustamisvalmidust kajastab tabel 12.

Tabel 12. Valmidus nõustada eripedagooge kohustuslike kompetentside järgi (N=67).

Töösad	Olen valmis nõustama			Olen nõustanud
	Jah	Pole kindel	Ei	
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	14	10	4	39
Õppetegevuse planeerimine.	15	10	3	39
Õpikeskkonna kujundamine.	21	10	2	34
Õpetamine.	15	16	2	34
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	14	15	13	25
Professionaalne enesearendamine.	12	29	18	8
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	4	26	32	5

Vastanute väitel on neil suurim kogemus nõustamises õppija erivajaduste märkamise ja hindamise (58,2%) ning õppetegevuse planeerimise töösades (58,2%). Õpikeskkonna kujundamisel ja õpetamisel on kolleege nõustanud 50,7% vastanutest. Enim ebakindlust tekitab nõustamine professionaalse enesearendamise valdkonnas (43,3%). Kõige vähem ollakse valmis nõustama eripedagoogika arendus-, loome- või teadustegevuse valdkonnas (47,8%).

Vastuseks uurimisküsimusele, millised on eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele, saadi järgmised tulemused. Nõustamisootused olid kõige suuremad eripedagoogika arendus-, loome- või teadustegevuse valdkonnas, kus 9% vastanutest vajab nõustamist väga sageli ning 14,9% sageli, samas oldi antud töösas ka kõige vähem ise valmis teisi eripedagooge nõustama. Professionaalse enesearendamise töösas ei vajanud pea kolmandik vastanutest nõustamist, samas kui 13,4% vajab seda sageli. Samas valdkonnas polnud oma nõustamisoskustes kindlad 43,3% vastanutest ning 26,9% polnud nõus sellel teemal nõustama. Eripedagoogidel oli kõige vähem nõustamisootusi õpikeskkonna kujundamises, õppetegevuse planeerimises ja õpetamises, nendel teemadel ollakse valmis teisi nõustama. Vastanutest 88% oli valmis erinevate tingimuste korral nõustama teisi eripedagooge. Ametialase nõustajana hinnati kõige enam pikema kogemusega eripedagoogi ja

ka kindlale erivajaduse liigile spetsialiseerunud eripedagoogi. Nõustamiskohtadena hinnati kõrgelt spetsialiseerunud kompetentsikeskusi. Ootused on kõrged ka erialaliitudele ja eripedagoogilist haridust pakkuvatele ülikoolidele.

Tulemuste erinevused haridusasutuste ja ametikohtade alusel

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada kas ja millistes töövaldkondades erinevad eripedagoogi ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt eripedagoogi töökohast. Valimist töötas lasteaias 17 ja koolis 37 eripedagoogi, korraka mõlemas asutuses töötas 10 inimest. Uurimisküsimusest lähtuvalt analüüsiti esimese kahe valimigrupi erinevusi. Erinevus kolmanda grupiga (töötab lasteaias ja koolis) esitatakse ainult statistiliselt olulise erinevuse puhul. Erinevuste võrdlemiseks analüüsiti andmeid sõltumatute gruppide t-testiga. Eripedagoogide kogemuste võrdlusandmed on esitatud tabelis 13.

Tabel 13. Lasteaia ja kooli eripedagoogide kogemuste võrdlus.

Tööosad	Lasteaed (N=17)		Kool (N=37)		T-test	
	M	SD	M	SD	t	p
Õpetamine.	2,12	1,05	2,38	0,95	-0,90	0,37
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	2,06	1,14	2,35	1,21	-0,84	0,40
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	1,94	1,14	2,19	1,08	-0,77	0,44
Õpikeskkonna kujundamine.	2,76	0,83	2,59	0,99	0,62	0,54
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	2,29	1,05	2,14	1,18	0,48	0,64
Õppetegevuse planeerimine.	2,29	1,36	2,30	1,02	-0,01	0,99
Professionaalne enesearendamine.	2,35	1,17	2,35	1,18	0,01	1,00

Märkused: M – keskmine; SD – standardhälve; p – olulisusnivoo

Antud gruppide vahel kogemuste võrdlusel statistiliselt olulist ($p < 0,05$) erinevust ei leitud. Statistiliselt oluline erinevus leiti koolis ja mõlemas asutuses töötavate eripedagoogide ($N=10$; $M=3,1$) kogemuste võrdluses õpikeskkonna kujundamise tööosas ($t=2,09$; $p < 0,047$).

Tabelis 14 on välja toodud eripedagoogide nõustamisalaste ootuste võrdlused.

Tabel 14. Lasteaia ja kooli eripedagoogide ootuste võrdlus.

Töösad	Lasteaed (N=17)		Kool (N=37)		T test	
	M	SD	M	SD	t	p
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	2,82	1,13	2,27	0,90	1,93	0,06
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	3,12	1,05	2,57	1,07	1,77	0,08
Professionaalne enesearendamine.	2,53	1,13	2,27	1,07	0,81	0,42
Õpetamine.	2,29	1,16	2,05	0,97	0,79	0,43
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	2,12	0,60	2,27	1,07	-0,67	0,51
Õpikeskkonna kujundamine.	2,06	0,83	1,92	0,98	0,51	0,61
Õppetegevuse planeerimine.	2,24	1,15	2,08	0,80	0,50	0,62

Vastuseks 3. uurimisküsimusele, mille poolest erinevad eripedagoogilise ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab lasteaias või koolis, uuritavate gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Grupid olid sarnased õppetegevuse planeerimise ($t=-0,01$; $p<0,99$) ja professionaalse enesearendamise ($t=0,01$; $p=1,0$) kompetentsides. Suuremad erinevused ootuste osas ilmnisid eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse ($t=1,93$; $p<0,06$) ning eripedagoogika arendus-, loome- või teadustegevus valdkonnas ($t=1,77$; $p<0,08$), kuid ka need erinevused ei olnud statistiliselt olulised.

Neljanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada kas ja millistes töövaldkondades erinevad eripedagoogi ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused seoses ametikohaga. Valimist töötas eripedagoogina 46 ja õpetajana 7 inimest, korraga mõlemal ametikohal töötas 14 inimest. Uurimisküsimusest lähtuvalt analüüsiti esimese kahe valimigrupi erinevusi. Erinevus kolmanda grupiga (töötab eripedagoogi ja õpetajana) esitakse ainult statistiliselt olulise erinevuse puhul.

Tabel 15. Eripedagoogide ja õpetajate kogemuste võrdlus.

Töösad	Eripedagoog (N=46)		Õpetaja (N=7)		T-test	
	M	SD	M	SD	t	p
Õpikeskkonna kujundamine.	2,59	0,91	3,14	0,69	-1,55	0,13

Õppetegevuse planeerimine.	2,50	1,17	1,86	1,22	1,35	0,18
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	2,17	1,18	2,43	0,98	-0,54	0,59
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	2,17	1,20	2,00	0,82	0,49	0,64
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	2,30	1,19	2,14	0,90	0,34	0,73
Õpetamine.	2,22	0,96	2,14	0,90	0,19	0,85
Professionaalne enesearendamine.	2,43	1,24	2,43	0,98	0,01	0,99

Suurimad erinevused eripedagoogide ja õpetajate kogemuste vahel olid õpikeskkonna kujundamise ($t=-1,55$; $p<0,13$) ja õppetegevuse planeerimise ($t=1,35$; $p<0,18$) valdkondades. Õpetajad tundsid end kogenumatena. Väikseim erinevus oli professionaalse enesearendamise valdkonnas ($t=0,01$; $p<0,99$). Ühegi kompetentsi osas statistiliselt olulist erinevust ei leitud.

Õpetajate ja eripedagoogide nõustamisalaste ootuste võrdlust kajastatakse tabelis 16.

Tabel 16. Eripedagoogide ja õpetajate ootuste võrdlus.

Tööosad	Eripedagoog (N=46)		Õpetaja (N=7)		T-test	
	M	SD	M	SD	t	p
Õppetegevuse planeerimine.	2,20	0,78	1,14	0,38	5,75	0,001*
Õpikeskkonna kujundamine.	2,07	0,88	1,43	0,79	1,81	0,08
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.	2,22	0,84	1,71	0,49	1,54	0,13
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.	2,30	1,01	3,14	1,07	-2,04	0,047*
Professionaalne enesearendamine.	2,13	1,02	3,00	1,29	-2,02	0,048*
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.	2,61	1,00	3,14	1,15	-0,87	0,41
Õpetamine.	1,96	0,97	2,29	0,76	-0,86	0,39

Märkus: * - statistiliselt oluline erinevus

Vastuseks 4. uurimisküsimusele, mille poolest erinevad eripedagoogilise ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab eripedagoogina või õpetajana, kogemuste suhtes uuritavate gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust ei leitud. Suurim erinevus eripedagoogide ja õpetajate ootuste vahel ilmnis õppetegevuse planeerimise osas ($t=5,75$; $p<0,001^*$), eripedagoogide ootused on kõrgemad.

Samuti olid statistiliselt olulised erinevused eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse ($t=-2,04$; $p<0,047^*$) ja professionaalse enesearendamise ($t=-2,02$; $p<0,048^*$) valdkondades. Siin olid aga õpetajate ootused ametialasele nõustamisele kõrgemad. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes ka mõlemal ametikohal töötavate eripedagoogide ($N=14$) ja õpetajate grupi vahel õppetegevuse planeerimise valdkonnas ($t=3,58$; $p<0,02^*$). Mõlemal ametikohal töötavatel eripedagoogidel olid ootused antud valdkonnas oluliselt suuremad ($M=2,36$).

Arutelu

Kaasava hariduse rakendamine pakub väljakutseid nii õpetajatele kui ka eripedagoogidele. Õpetajad suhtuvad kaasamisse valdavalt positiivselt (Häidkind & Oras, 2016; Külaots, 2016), kuid toovad välja suurema koostöö vajaduse tugispetsialistidega. Õpetajad on kindlad oma ainealastes oskustes, kuid ootavad tuge erineva võimekusega laste õpetamisel nii juhtkonnalt kui ka tugispetsialistidelt, sh eripedagoogidelt (Kivirand jt, 2020; Taimalu jt, 2019). Eripedagoogidele pakutavat ametialase nõustamise võimalusi seni uuritud ei ole.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada haridusasutustes (lasteaias ja üldhariduskoolis) töötavate eripedagoogide ametialase nõustamisega seotud kogemused, teadmised ja ootused. Uurimuses osales 67 haridusasutustes töötavat eripedagoogi. Vastused uurimisküsimustele saadi elektrooniliselt edastatud ankeetküsitlusega. Järgnevalt arutletakse saadud tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Esimese küsimusega uuriti, millised on eripedagoogide ametialased kogemused ja teadmised ametialase nõustamise võimalustest. Kõige kindlamalt tundsid eripedagoogid end õpikeskkonna kujundamise valdkonnas. Kui esimesel tööaastal hindasid vastanud üheks tuge vajavamaks tööosaks õppija erivajaduste märkamise ja hindamise, siis antud oskus kujunes töökogemuse suurenedes kõige tugevamaks. Samuti suurenes kindlustunne õppetegevuse planeerimise tööosas. Eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse tööosa, mis esimesel tööaastal kõige rohkem tuge vajas, on vastajate hinnangul praegu keskmisel tasemel. Eripedagoogide teadmised kutseaasta (70,1%) ja mentorsüsteemi olemasolu kohta (53,7%) olid kõrged, kuid rakendatavus oli madalaim (kutseaasta 9% ja mentorsüsteem 14,9%). Mentorsüsteemi rakendamise nõrkusi tõi välja ka TALISE uuring, milles ilmnisid selged erinevused juhtkonna ja alustavate õpetajate hinnangute vahel süsteemi rakendamise kohta (Taimalu jt, 2019). Sellised sarnasused näitavad, et mentorsüsteemi kõiki võimalusi ei kasutata ära.

Esimese tööaasta väljakutsetega toime tulemisel saadi abi valdavalt haridusasutuse sisestelt meeskondadelt, olulisel kohal olid ka õpingute ajal loodud erialased kontaktid. Suurimaks abiks peetigi võimalust kolleegiga töökohal ja kursuse- või liidukaaslasega nõu pidada. Oluliseks hinnati asutusesiseseid ja -väliseid koolitusi. Asutusesisised koolitused on toeks kogu kollektiivile ning asutusevälised koolitused annavad võimaluse valida parima vastavalt oma hetkevajadustele (Jalak, 2010). Saarna (2015) on välja toonud, et üle seitsme aastase töökogemusega eripedagoogide sisemine motivatsioon on langev. Madal motivatsioon võib viia stressi kuhjumise ning läbipõlemiseni (Maslach & Leiter, 2007). Töömotivatsiooni

säilitamiseks ja oma sisemiste ressursside haldamiseks on hariduses sobiv kasutada supervisiooni võimalusi (Beyer-Henneberger, 2016; Juurak, 2020). Kuigi supervisiooni erinevaid võimalusi teati, oli nende kasutus väga madal. Teadlikkus supervisiooni võimalustest soodustab selle võimaluse kasutamist (Hramtsova, 2008). Individuaalset supervisioonivõimalust oli kasutanud 10,4 % ja grupisupervisiooni võimalusi 14,9% vastanutest. Kõvisiooni võimalused on pea võrdselt nii teada (46,3%) kui ka kasutusel (47,8%). Selleks, et eripedagoog oma töös motiveeritud püsiks, oleks abiks erialase kõvisiooni- ja supervisioonivõrgustiku loomine.

Teise küsimusega uuriti, millised on eripedagoogide ootused ametialasele nõustamisele. Erialast nõustamist vaadeldakse käesolevas töös nii nõustamise pakkumise kui ka nõustamise saamise seisukohtadelt. Haridusasutustes toimub erialane nõustamine kolleegide vahel tavaliselt vastastikku vajadus- ja olukorrapõhiselt (McLeod, 2007). Nõustamisootused olid kõige suuremad eripedagoogika arendus-, loome- või teadustegevuse valdkonnas, samas oldi antud valdkonnas kõige vähem valmis teisi eripedagooge nõustama. Professionaalse enesearendamine tööosas ei vajanud pea kolmandik vastanutest nõustamist, samas kui 13,4% vajas seda sageli. Samas valdkonnas polnud oma nõustamisoskustes kindlad 43,3% vastanutest ning 26,9% polnud nõus sellel teemal nõustama. Antud kompetentsid pole tavaliselt eripedagoogi igapäevasteks töökohustusteks ning jäävad pigem tagaplaanile. Igapäevase õppetegevusega seotud tööosades olid eripedagoogid enesekindlad ning valmis neil teemadel ka teisi nõustama (88% vastanutest).

Ametialase nõustajana hinnati kõige enam staažikat eripedagoogi ja kindlale erivajaduse liigile spetsialiseerunud eripedagoogi. Nõustamiskohtadena väljaspool töökohta hinnati kõrgelt kompetentsikeskuseid. Suured ootused on ka erialaliitudele ja eripedagoogilist haridust pakkuvatele ülikoolidele, kellel on võimalused pakkuda erialaseid koolitusi lähtudes kompetentsidest ning sihtgruppidest. Nagu õpetajadki, vajavad eripedagoogid enese arendamiseks sobivaid koolitusi (Kivirand jt, 2020). Oodatud on pigem uute, teaduspõhiste ning erinevaid valdkondi (neuroloogia, psühhiaatria, vaimne tervis, füsioteraapia, perearst) siduvad koolitused/ vestlusgrupid. Eripedagoogide põhitöö on küllaltki ajamahukas ja stressirohke ning tihti jääb tagaplaanile enese erialane täiendamine. Samas on erialases töös muudatuste sisse viimine igal alal seotud enese täiendamisega.

Kolmanda uurimisküsimusega otsiti vastust, mille poolest erinevad eripedagoogilise ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab lasteaias või koolis. Ametialase nõustamisega seotud kogemustega antud gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Eripedagoogid saavad ülikoolis ettevalmistuse

mõlemas haridusasutuses töötamiseks ning läbitud praktikad annavad esmase ettekujutuse mõlemast.

Neljanda uurimisküsimusega uuriti, mille poolest erinevad eripedagoogilise ametialase nõustamisega seotud kogemused ja ootused olenevalt sellest, kas eripedagoog töötab eripedagoogina või õpetajana. Ametialase nõustamisega seotud kogemuste suhtes uuritavate gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Suurim erinevus eripedagoogide ja õpetajate ootuste vahel ilmnis õppetegevuse planeerimise osas ($t=5,75$; $p<0,001^*$). Antud valdkonnaas ootasid eripedagoogid ($M=2,2$) rohkem toetust kui õpetajad ($M=1,14$). Õpetajate ja eripedagoogide töö spetsiifika on pisut erinev ning vajab erinevat lähenemist. Valdavalt tuleb õpetajal arvestada oma tööd planeerides suurema õppijate arvuga, aga õppijad on igapäevaselt pigem samad. Samas tuleb tugispetsialistina töötaval eripedagoogil süvitsi arvestada ühe õppija või väikese grupi eripäradega, igal aastal võivad lapsed vahetuda. Statistiliselt olulised ootuste erinevused olid eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse ($t=-2,04$; $p<0,047^*$) ja professionaalse enesearendamise ($t=-2,02$; $p<0,048^*$) valdkondades. Mõlemas valdkonnas ootasid õpetajad suuremat toetust kui eripedagoogid. Õpetajatena töötavatel eripedagoogidel on võimalus toetuse saamiseks pöörduda tugispetsialisti poole. Kuigi mõlemal on sama haridus, siis õpetajate fookuses on oma klassi õpilaste toetamine ning arendamine. Tugispetsialistilt eeldatakse lisaks õpetamisele laiemaid teadmisi last toetava (asutusevälise) võrgustikusüsteemi loomisest. Tugispetsialistide toetamiseks haridusasutustesse loodud HEVKO ülesandeid täidetakse tihti teiste ametikohustuste kõrvalt ning kolleegide nõustamiseks jääb vähe aega (Räis jt, 2016). Esineb olukordi, kus eripedagoog täidab samaaegselt ka HEVKO kohustusi. Seega on tugispetsialisti eripedagoogilise nõustamise ja mentorluse süsteem jätkuvalt üheselt määratlemata.

Uurimistöö piirangutena võib välja tuua suhteliselt väikese valimi võrreldes üldpopulatsiooniga. Küsimustik oli üles ehitatud mahukamatelt küsimustelt kergematele ja see võis ankeedi avanud potentsiaalse vastaja panna loobuma. Tulemusi võis mõjutada valimi ebavõrdsus haridusasutuste ja ametikohtade lõikes. Koolis töötavaid eripedagooge oli üle poole valimist ($N=37$), lasteaias töötas 17 ning korraga mõlemas asutuses 10 inimest. Õpetajatena töötas 7, eripedagoogina 46 ja mõlemal ametikohal 14 inimest. Eripedagoogil on seitse kohustuslikku kompetentsi (Kutsekoda, 2018), millest kaks viimast tundusid tulemuste alusel ebaselge sisuga: neid hinnati kõige madalamateks, nõustamisvajadus püsis ka töökogemuse lisandudes. Mida täpsemalt nende all mõisteti, uuringus ei selgunud.

Käesoleva töö väärtus seisneb selles, et kaardistati eripedagoogide ametialast nõustamise võimalused ja eripedagoogide ootused lasteaiast üldhariduskoolini. Kui asutuste

järgi olid vastajate hinnangud sarnased, siis õpetajana ja eripedagoogina töötamisel ilmnesid ka mõned gruppide vahelised statistiliselt olulised erinevused. Kuna kaasava hariduse tingimustes oodatakse eripedagoogilise magistriharidusega inimesi tööle pigem tugispetsialistidena, siis on vaja neile arendada sobivat ametialase nõustamise süsteemi. Õpetajana töötavate inimeste vajadustega tegeletakse õpetajakoolituse raames juba praegu (kutseaasta, mentorlus jmt).

Uurimistöö võiks pakkuda huvi eripedagoogilisi koolitusi ja nõustamist pakkuvatele inimestele ja asutustele. Edaspidi võiks uurida eripedagoogide ametialast nõustamist kompetentsisiseste osaoskuste kaupa.

Tänu sõnad

Täna juhendajat Pille Häidkindi konstruktiivse kriitika, mõistva suhtumise ja kannatlikkuse eest. Täna kõiki ankeedile vastanud eripedagooge sisukate kommentaaride eest. Täna oma peret ja sõpru mõistva ja toetava suhtumise eest.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva magistritöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Agnes Vaimann

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Antson, A. (2019, 7. okt). Läbipõlenud õpetaja ei saa ka lapsele toeks olla. *Postimees*.
Külastatud aadressil: <https://www.postimees.ee/6794608/labipolenud-opetaja-ei-saa-ka-lapsele-toeks-olla>
- Beyer-Henneberger, U. (2016). *Supervision und Burnoutprophylaxe in pastoralen und schlichten Berufsfeldern*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2019). *Riigi Teataja I*, 22.01.2019, 8. Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/122012019008>
- Eesti Eripedagoogide Liit (2021). *EEL põhikiri*. Külastatud aadressil
https://www.eripedaliit.ee/?page_id=9
- Eesti Mentorite Koda (2020). *Mis on mentorlus?* Külastatud aadressil
<https://mentoritekoda.ee/>
- Eesti riigi infoportaal (2021). *Haridusasutused*. Külastatud aadressil
<https://www.eesti.ee/est/kontaktid/haridusasutused>
- Eesti Supervisiooni ja Coachingu Ühing (2019). *Supervisioon*. Külastatud aadressil
<http://supervisioon.ee/supervisioonist>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012). *Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018). *Kaasavate haridussüsteemide rahastamispoliitikad: lõplik kokkuvõtlik raport*. (E. Óskarsdóttir, A. Watkins ja S. Ebersold, toim.). Odense, Taani.
- Euroopa Komisjoni võrdse kohtlemise direktiiv (2000). Külastatud aadressil <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>
- Hariduse Tugiteenuste Keskus (2020a). *Tugispetsialistide aineühendused*. Külastatud aadressil <https://www.tugiteenused.tartu.ee/teenused/aineuhendused>

- Hariduse Tugiteenuste Keskus (2020b). *Kompetentsikeskused*. Külastatud aadressil <https://www.tugiteenused.tartu.ee/kasulikku/noustamisvoimalused-tartus/tartu-linna-hariduse-kompetentsikeskused>
- Haridusstatistika portaal: haridussilm (2021). *Tugispetsialistide andmed*. Külastatud aadressil <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>
- Haridus- ja Noorteamet (2021). *Mentorid ja mentorite väljaõpe*. Külastatud aadressil <https://harno.ee/mentorid-ja-mentorite-valjaope>
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions* (3rd ed.). Maidenhead; New York: McGraw-Hill/Open University Press.
- Hramtsova, O. (2008). *Supervisioon: Tartu linna sotsiaaltöötajate kogemused ja ootused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Häidkind, P. (2018). Tartu Ülikooli Eripedagoogika osakonna viieaastase tasemeõppe vilistlaste uuring. *Eripedagoogika*, 56, 79-83.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88.
- Inimõiguste instituut (2020). *Inimõiguste deklaratsioon*. Külastatud aadressil <https://www.humanrightsestonia.ee/inimoiguste-ulddeklaratsioon>
- Jalak, K. (2010). *Tagasiside töötajate arendamisel*. Tallinn: AS Äripäev.
- Juurak, R. (2020, 22. mai). Supervisioon igasse kooli! *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/05/supervisioon-igasse-kooli/>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48-71
- Kogemusnõustajate Koda (2021). *Kogemusnõustamisest*. Külastatud aadressil <https://www.kogemuskoda.ee/info/>
- Krips, H. (2003). *Suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kutsekoda SA (2018). *Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>
- Kutsekoda SA (2018). *Kutsestandard. Eripedagoog, tase 8*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683361>
- Kutsekoda SA (2021). *Kutsestandard. Koolipsühholoog, tase 7*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10859349>
- Kutsekoda SA (2020). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>

- Kutsekoda SA (2020). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 7*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kutsekoda SA (2021). *Kutsestandardite kinnitamise statistika, 2013*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/et/valjavotted/?>
- Kutseseadus. (2008). *Riigi Teataja I, 13.03.2019, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015261>
- Käesel, K. (2013, 23. märts). Õpetaja stress – kuidas meil sellega ikka on? *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2013/03/opetaja-stress-kuidas-meil-sellega-ikka-on/>
- Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2007). *Läbipõlemine*. Väike Vanker
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, (2), 99-113
- McLeod, J. (2007). *Nõustamisoskus*. Väike Vanker.
- Merkuljeva, T., & Vesso, S. (2013). Lastekaitsetöötajatele suunatud supervisiooni süsteemi väljatöötamine. MTÜ Rahvusvaheline Supervisiooni ja Coachingu Instituut. Külastatud aadressil https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Sotsiaalteenused/Abiks_spetsialistile/lastekaitsetootajatele_suunatud_supervisiooni_systeemi_valjatootamine.pdf
- Metsla, M. (2014). *Supervisioon: sotsiaalvaldkonna spetsialistide kogemused Järvamaal*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool
- Muri, L. (2014). *Õpetajate hinnangud välise keskkonna mõju kohta nende refleksiooniprotsessile*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool
- Niitra, S. (2004). *Stress. Räägivad juhid ja hingetohtrid*. AS Äripäeva kirjastus.
- Peaasi (2020). Külastatud aadressil <https://peaasi.ee/>
- Pärismaa, S. (Toim.) (2017, 24. nov). Läbipõlemine algab hiilivalt. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2017/11/labipolemine-algab-hiilivalt/>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I, 16.04.2021, 6*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 23.04.2021, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ja sellega seondult teiste seaduste muutmise seadus (2018). *Riigi Teataja I*, 22.01.2018, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001#>
- Rajaleidja (2021). Külastatud aadressil <https://rajaleidja.ee/>
- Riigikontroll (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Riigikontrolli aruanne Riigikogule*. Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/tabid/206/Audit/2516/language/et-EE/Default.aspx>
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 191–201
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusüuringute Keskus Centar. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusüuringute Keskus Centar. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraport-Tahenduslikkus-final.pdf>
- Saaremaa Laste ja Perede Tugikeskus. (2019). Külastatud aadressil <https://www.saaremaavald.ee/en/tugikeskus>
- Saarna, K. (2015). *Eripedagoogika magistriõppe üliõpilaste ja töötavate eripedagoogide professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Sarv, A. & Karm, M. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsioskuste kujunemisel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, L. Õun, T (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Artiklite kogumik* (lk 42-73). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Schults, A., Kõnnussaar, A., Kasenõmm, A., Kallas, E., Ergma, E., Kersten, J., Viitpoom, K., & Kongi, M. (2018). *Koolitõetajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses. Abimaterjal*. SA Innove. Külastatud aadressil http://rajaleidja.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/01/KOOLIT%C3%96%C3%96TAJAID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAIID-TOETAV-S%C3%9CSTEEMNE-L%C3%84HENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1.pdf

- Siiraja, J. (2014). *Grupisupervisioon kui grupis õppimise võimalus Grupisupervisioonis osalenute kogemuses*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool
- Sotsiaalkindlustusamet (2018). *Töönõustamine lastekaitse võrgustiku liikmetele*. Külastatud aadressil https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lastekaitse/Noustamisteenused/infokaart_lastekaitse_vorgustiku_toonoustamine.pdf
- Taavet, T. (2010). *Eesti lasteaiaõpetajate tööstress, tervis ja töövõime*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Tallinn. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa*. Tallinn. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- Tallinna Õppenõustamiskeskus (2020). Külastatud aadressil <https://tonkeskus.ee/>
- Tartu Hariduse Tugiteenuste Keskus (2019). Külastatud aadressil <https://www.tugiteenused.tartu.ee/>
- Tartu (2020). *Kompetentsikeskused*. Külastatud aadressil <https://www.tartu.ee/et/kompetentsikeskused>
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord (2018). *Riigi Teataja I, 27.02.2018, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Täienduskoolituste infosüsteem Juhan (2020). Külastatud aadressil <https://koolitus.edu.ee/>
- Viljandi päevakeskus (2019). Külastatud aadressil <http://www.paevakeskus.ee/kasulikku>
- Õpetajate koolituse raamnõuded (2019). *Riigi Teataja I, 22.08.2019, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>
- Õunapuu, L (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Ankeet eripedagoogile/eripedagoogilise magistriharidusega õpetajale

Palun mõelge oma praegusele olukorrale ja töökogemusele viimase viie aasta jooksul alates eripedagoogilise magistrihariduse omandamisest (küsimustik ei ole mõeldud COVID-2019 mõjude hindamiseks). Küsimustikuga ei koguta õigeid ega valesid vastuseid, oluline on Teie isiklik arvamus ja hinnangud.

Eripedagoogi kompetentsid

1. Meenutage olukorda, kui asusite eripedagoogina/õpetajana tööle peale magistrihariduse omandamist. Millistes tööosades tundsite, et oleks olnud vajalik ametialast tuge saada ja/või saite tuge?

Tööosad	Vajasin tuge			Sain tuge
	Jah	Pole kindel	Ei	
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine. (Erivajadustega õppija psüühiliste protsesside, kõne, käitumise, õpioskuste jm hindamine, kirjeldamine. Hindamistulemuste dokumenteerimine, sh soovitude andmine edasisteks tegevusteks. Teiste erialaspetsialistide hinnangute (eri)pedagoogiline tõlgendamine.)				
Õppetegevuse planeerimine. (Dokumentatsiooni koostamine. Teiste erialaspetsialistide kaasamine. Õppija arengut toetavate lisategevuste soovitamine. Õppevara valimine.)				
Õpikeskkonna kujundamine. (Füüsilise õpikeskkonna kujundamine. Vaimse õpikeskkonna kujundamine. Sotsiaalse õpikeskkonna kujundamine.)				
Õpetamine. (Erivajadusega õppija õpieesmärkide seadmine. Õppeprotsessi kavandamine. Individuaalseid erivajadusi arvestav õpetamine, õppetegevuste kohandamine.)				
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus. (Õppija ja vanemate nõustamine. Kolleegide, juhtkonna ja teiste erialade spetsialistide nõustamine.)				
Professionaalne enesearendamine. (Professionaalne eneseanalüüs. Oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse tervise hoidmine ja arendamine. Eripedagoogiline enesetäiendamine.)				
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas. (Arengu- ja õppekava ning muude dokumentide koostamine. Erivajadustega õppijatele suunatud õppevara kohandamine ja koostamine.)				

2. Mis valmistas magistriõppe lõpetamise järel tööle minnes Teile kõige enam raskusi?

.....

3. Kellelt saite enim abi?

.....

4. Kuidas Te praegu hindate oma teadmisi ja oskusi järgmistes eripedagoogi kutsestandardis sõnastatud tööosades? Palun valige kõige sobivaim vastus: 1 - väga madal, 2- madal, 3- rahuldav, 4- hea, 5- väga hea.

Pädevused	1	2	3	4	5
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine					
Õppetegevuse planeerimine.					
Õpikeskkonna kujundamine.					
Õpetamine.					
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.					
Professionaalne enesearendamine.					
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.					

5. Millised ootused on Teil seoses ametialase nõustamisega praegu, et tuleksite toime oma tööalaste olukordadega. Millistes tööosades vajate ametialast nõustamist? Palun valige kõige sobivaim vastus: 1 - ei vaja nõustamist, 2- vajan vähesel määral/harva nõustamist, 3- vajan mõnikord nõustamist, 4- vajan sageli/palju nõustamist, 5 - vajan nõustamist väga suurel määral/väga sageli.

Pädevused	1	2	3	4	5
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.					
Õppetegevuse planeerimine					
Õpikeskkonna kujundamine.					
Õpetamine.					
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.					
Professionaalne enesearendamine.					
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.					

Ametialane nõustamine

6. Milliseid ametialase nõustamise ja toetuse võimalusi Te eripedagoogi/õpetaja jaoks teate ja/või olete kasutanud? Palun täitke kõik osad.

Ametialase nõustamise võimalused	Tean seda võimalust	Olen kasutanud	Ei tea seda võimalust

		seda võimalust	
Kutseaasta alustavale õpetajale			
Mentori määramine alustavale eripedagoogile			
Arenguvestlus juhtkonna esindajaga			
Asutusesisene koolitus (osalevad koos töötavad kolleegid)			
Täiendkoolitus/asutuseväline koolitus (osalevad erinevate asutuste töötajad)			
Kolleegiga töökohal nõu pidamine			
Kolleegiga ainesektsioonis nõu pidamine			
Kolleegiga (kursusekaaslane, liidukaaslane) nõu pidamine			
HEVKO poolne nõustamine			
Juhtkonnaga nõu pidamine			
Kovisioon (regulaarne kohtumine/arutelu teise eripedagoogi/õpetajaga kogemuste vahetamiseks)			
Grupisupervisioon (mitut eripedagoogi/õpetajat toetab üks väljaõppinud juhendaja)			
Individuaalne supervisioon (eripedagoogi/õpetajat toetab väljaõppinud juhendaja)			
Psühholoogiga konsulteerimine			
Muu: ...			

7. Kes sobiks Teid kui eripedagoogi/õpetajat ametialaselt nõustama? Palun märkige kõik, mis sobivad.

	Ülikooli õppejõud
	Pikema töökogemusega eripedagoog/õpetaja
	Kindlale erivajaduste liigile spetsialiseerunud eripedagoog
	8. taseme kutsega eripedagoog
	Sama haridusastme või asutusetüübi psühholoog
	Autoriteetne kolleeg või juht
	Kogemusnõustaja (lapsevanem või vastava puudega tegeleva liidu esindaja)
	Muu: ...

8. Milline institutsioon võiks pakkuda tööalast nõustamist eripedagoogile/õpetajale? Palun märkige kõik, mis sobivad.

	Tartu Ülikoolis/ Tallinna Ülikoolis
	Kompetentsikeskustes (haridusasutustes, mis on puudespetsiifiliselt pädevad nõustama)
	Kohaliku omavalitsuse loodud keskuses
	MTÜ Eesti Eripedagoogide Liit/ Eesti Logopeedide Ühing

	HARNO (endine SA Innove) riiklikus keskuses
	HARNO Rajaleidja maakondlikes keskustes
	Muu:

9. Millist täiendavat ettevalmistust ja/või motiveerimist on vaja, et Te oleksite ise valmis ametialaselt nõustama teisi eripedagooge/õpetajaid?

...

10. Millistes tööosades Te olete ise valmis nõustama või juba proovinud teisi eripedagooge/õpetajaid tööalaselt nõustada? Palun täitke kõik osad.

Tööosad	Olen valmis nõustama			Olen nõustanud
	Jah	Pole kindel	Ei	
Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine.				
Õppetegevuse planeerimine.				
Õpikeskkonna kujundamine.				
Õpetamine.				
Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus.				
Professionaalne enesearendamine.				
Arendus-, loome- või teadustegevus eripedagoogika valdkonnas.				

11. Kas Te olete juhendanud eripedagoogika magistriõppe praktikat?

Jah/Ei

12. Kas Te olete juhendanud eripedagoogika eriala magistr töö kirjutamist?

Jah/Ei

Üldandmed

13. Haridusasutus, kus Te eripedagoogi või õpetajana töötate.

Märkige palun kõik, mis sobivad.

	Lasteaed
	Lasteaed-põhikool
	Põhikool
	Põhikool-gümnaasium
	Gümnaasium
	Muu: ...

14. Teie ametinimetus praegusel hetkel on? Kui olete mitmes ametis, palun märkige kõik, mis sobivad.

	Eripedagoog
	Eripedagoog-nõustaja
	Eripedagoog-logopeed
	Hariduslike erivajadustega õpilaste klassi õpetaja
	Õpiabi õpetaja
	Erirühma õpetaja
	Sobitusrühma õpetaja
	Muu: ...

15. Kas Te täidate haridusasutuses lisaks järgmisi tööülesandeid?

	HEVKO
	Õppealajuhataja
	Direktor
	Muu: ...

16. Milline on Teie töökogemuse pikkus eripedagoogi pädevusi nõudval ametikohal?

	Alla 1 a
	2-5 a
	6-10 a
	Üle 10 a

17. Milline on Teie poolt lõpetatud eripedagoogiline haridus? Valige üks järgnevatest vastustest.

	5+2 teadusmagistriõpe
	5 aastane eripedagoogika bakalaureuse- või diplomiõpe
	3+2 magistriõpe
	Muu bakalaureuseharidus + eripedagoogika magistriõpe
	Muu: ...

18. Kas Te omate eripedagoogi ja/või õpetaja kutset? Valige järgnevatest vastustest sobivad.

	Eripedagoogi 7. taseme kutse
	Eripedagoogi 8. taseme kutse
	Õpetaja kutse

19. Seoses uuritava teemaga soovin veel lisada.

.....

Tānan!

Lisa 2. E-kiri uuritavatele

Tere!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppe üliõpilane Agnes Vaimann. Palun Teie abi seoses magistritööga teemal "Ametialase nõustamise vajalikkus ja võimalused haridusasutustes töötavatele eripedagoogidele ". Töö eesmärgiks on välja selgitada haridusasutustes (lasteaias, üldhariduskoolis) töötavate magistriharidusega eripedagoogide/õpetajate tööalase nõustamisega seotud kogemused ja ootused. Vastajateks sobivad eripedagoogilise magistriharidusega eripedagoogid (tugispetsialistid), sobitus- või erirühmade õpetajad lasteaias, hariduslike erivajadustega õpilaste klasside õpetajad ja õpiabi õpetajad koolis. Uuring on anonüümne, vastaja taustaandmeid ei seostata isiku ega asutuse nimega; tulemused esitatakse magistritöös üldistatud kujul.

Küsimustikus on kokku 19 küsimust, küsimused on valik- ja vabavastustega. Vastamine võtab aega umbes 15-25 minutit.

Vastused palun saata hiljemalt 05.05.2021.

Küsimustikku saab täita: <https://survey.ut.ee/index.php/778647?lang=et>

Hea meelega vastan Teile uuringuga seotud küsimustele!

Kontakt:

Agnes Vaimann agnes.vaimann@gmail.com

Mob 56*****

Juhendaja Pille Häidkind pille.haidkind@ut.ee

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Agnes Vaimann,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

HARIDUSASUTUSTES TÖÖTAVATE ERIPEDAGOOGIDE AMETIALANE
NÕUSTAMINE,

mille juhendaja on Pille Häidkind (PhD),

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Agnes Vaimann
19.05.2021